

CULTURA, COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Fernando Trujillo Sáez

EDITORIAL OCTAEDRO ANDALUCÍA
EDICIONES MÁGINA

educación

Autor:

Fernando Trujillo Sáez es doctor por la Universidad de Granada y profesor titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada). Trabaja en los ámbitos del español como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera, e imparte el curso de doctorado: «Cultura, Comunicación y Lenguaje: reflexiones en un entorno educativo multicultural». Da con frecuencia cursos en Centros del Profesorado y Universidades y ha colaborado con el Instituto Cervantes como director en varios cursos y ponente. Pertenece al grupo de coordinación responsable del proyecto «LEA: Language Educator Awareness» del Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Mantiene una presencia constante en Internet a través de su página, *fernandotrujillo.com*, y sus blogs y páginas especializadas.

Fernándo Trujillo Sáez

Cultura, comunicación y lenguaje

Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contexto multiculturales

EDITORIAL OCTAEDRO ANDALUCÍA
EDICIONES MÁGINA

Título: *Cultura, comunicación y lenguaje*
Reflexiones para la enseñanza de la lengua
en contextos multiculturales

Autores: Fernando Trujillo Sáez

Primera edición en papel: noviembre de 2006



Primera edición: mayo de 2010

Ediciones Mágina, S.L.
(Editorial Octaedro Andalucía)
Pol. Ind. Virgen de las Nieves
Paseo del Lino, 6 - 18110 Las Gabias - Granada
Tel. 958 553 324 - Fax 958 553 307
mágina@octaedro.com - www.octaedro.com

ISBN: 978-84-95345-55-4
Depósito legal: B. 24.237-2010

DIGITALIZACIÓN: EDITORIAL OCTAEDRO

Cada una de las páginas de este libro
ha sido tiempo robado a Sonia y a Lorena.
A ellas les dedico todo mi esfuerzo a modo de recompensa.
Y junto a ellas, a Gonzalo, querido recién llegado
a un mundo de culturas y lenguas.

Índice

Introducción

En 1978, Henry G. Widdowson escribió un libro fundamental para la enseñanza de la lengua, *Teaching Language as Communication.* De ese libro ha bebido la didáctica de la lengua, de manera consciente o inconsciente, hasta nuestros días. Sin embargo, el motivo de la referencia aquí a esa obra de Widdowson es su introducción. En esa introducción Widdowson dice todo lo que el autor de estas líneas quisiera decir en ésta y por eso la tomamos como modelo en un sentido intertextual.

En primer lugar, el objetivo de este libro es clarificar ciertas cuestiones relacionadas con la didáctica de la lengua y la cultura. En los últimos tiempos han proliferado las publicaciones en las cuales la variable «cultura» se incorpora al ya complejo entramado de la enseñanza de la lengua. Tanto en la teoría como en la práctica de la enseñanza, ha sido en los últimos tiempos esta incorporación una de mis preocupaciones, en muchos casos motivada por la percepción de que había flecos sueltos en ciertas aproximaciones al fenómeno cultural por parte de los didactas.

Uno de los grandes retos que plantea la educación del siglo XXI es profundizar en los procedimientos de enseñanza de la lengua. Tanto la llegada de estudiantes de origen extranjero, que estimula la enseñanza de las lenguas de la sociedad de acogida y la presencia de sus lenguas en el aula, como el aumento de la movilidad de los estudiantes por Europa y el resto del mundo, que exige un profundo y diversificado conocimiento de lenguas extranjeras, son fenómenos que exigen de la escuela una revisión y mejora de los mecanismos de enseñanza de la lengua.

En esta revisión cobra una especial importancia la relación entre cultura y lengua. El aprendizaje de la lengua supone franquear las puertas de las culturas que han hecho de esa lengua el mecanismo de comunicación. Hablar lenguas supone, así, un pasaporte para conocer y comprender otras culturas y para poder ser críticos con nuestra propia cultura y las que nos rodean.

Este hecho hace que hoy no se pueda hablar de objetivos meramente lingüísticos en cualquier programación para la enseñanza de la lengua. Desde la propia administración se admite la relación entre lengua y cultura como un hecho incuestionable: así, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, del Consejo de Europa (2001/2003), hace del plurilingüismo y la pluriculturalidad sus objetivos expresos; en el plano autonómico, el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía no olvida la importancia de la cultura cuando, al establecer los objetivos generales del Plan, dice que los ejes fundamentales serán mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y, a la vez, dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales (Consejería de Educación, 2004, página 59).

Así pues, este texto tiene la intención de reflexionar sobre la relación entre cultura, lengua y educación, y fundamentalmente educación lingüística. Para ello, se ha dividido el texto en cuatro partes. Comenzamos analizando el concepto «cultura» con el objetivo de plantear una definición operativa para la educación y la enseñanza de la lengua; el término «cultura» acumula muchos siglos de definiciones, en diversas ciencias y desde diversas perspectivas. Tras repasar estas definiciones, y las que se han adoptado dentro de la didáctica de la lengua, se opta por una definición que apueste por la negociación de significados y la interpretación.

En segundo lugar, estudiaremos qué es la comunicación interpersonal y qué relación tiene con la cultura. El acto comunicativo es el eje de la educación y, por supuesto, de la enseñanza de la lengua. Por ello, dada la importancia que tiene la comunicación en este ámbito, se necesitan interpretaciones de la comunicación que superen los esquemas mecanicistas de emisor-receptor para que podamos comprender cómo incide en ella la cultura y viceversa, para que podamos tener una imagen de la comunicación realmente más interactiva y rica.

En tercer lugar, completaremos el triángulo teórico hablando del lenguaje y su vinculación con la cultura y la comunicación; en este capítulo el énfasis se pone en una visión del lenguaje como un instrumento cargado de poder que puede venir a reforzar tendencias educativas liberadoras como la coeducación o la educación intercultural. Para ello es necesaria una acción crítica que requiere superar la imagen aparentemente neutral del lenguaje que predomina en muchos libros de texto.

Por último, en el capítulo más amplio de este libro, se mostrará cómo afectan estos tres conceptos a la didáctica de la lengua, asumiendo como telón de fondo los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e

interculturalidad. Se analizará la evolución de los objetivos en la educación lingüística, cuáles han sido las propuestas curriculares más relevantes y los procedimientos más adecuados para la didáctica de la lengua y la cultura. En este último momento se apoyan dos conceptos, la socialización rica y la conciencia cultural, que pretenden acercar a los estudiantes, a través del aprendizaje de una lengua, a la diversidad social y cultural que caracteriza cualquier sociedad moderna.

La redacción del texto es el resultado de dos tipos de experiencias de formación: por un lado, la impartición en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta del curso de doctorado titulado «Cultura, comunicación y lenguaje: reflexiones en un entorno multicultural» durante los últimos cuatro años; por otro lado, la participación en el grupo de coordinación del proyecto «Language Educator Awareness» (Centro Europeo para las Lenguas Modernas, Consejo de Europa, Graz, Austria, *http://www.ecml.at/mtp2/LEA/Default.htm*), para el cual se realizaron gran parte del análisis y las propuestas presentadas en el capítulo cuarto. Además, el autor trabaja en dos ámbitos dentro de la didáctica de la lengua, el inglés como lengua extranjera y el español como segunda lengua, y éstas serán las experiencias que podrá comentar a lo largo del texto, así como el origen y la razón de la mayoría de sus lecturas.

Hay dos formas de considerar esta publicación. Según la primera, ésta puede parecer la versión final de unas ideas bien hilvanadas y expuestas de la forma más definitiva y precisa que es capaz el autor. Según la segunda, este texto es una herramienta para la reflexión pública. En este libro lo que intento es meditar personal y públicamente acerca de la relación entre la enseñanza de la lengua y la cultura. Por tanto, la intención es más especulativa que programática, más cerca de sugerir que de dictar. En ningún momento, por tanto, reclamaré haber hecho nada más que revisar antiguas ideas y apuntar algunas nuevas posibilidades. Este libro no es un nuevo método ni un nuevo enfoque, ni siquiera una lista de nuevas técnicas. No estoy intentando presentar un caso cerrado sino más bien comenzar una nueva búsqueda.

Cuando uno dice que lo que hace es una reflexión personal, esto no significa que el libro se construya sin relación con otros. Al contrario, para la redacción de este libro ha sido fundamental mi docencia en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta y en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. El contacto con mis compañeras y compañeros, mis alumnas y mis alumnos, me ha enseñando tanto como los libros. Asimismo, las ciudades

donde se han escrito estas páginas, Ceuta, Algeciras y Granada, han sido alicientes en todo momento para la reflexión.

Además, son muchas las personas a las que les debo agradecimiento. Es probable que ninguna de estas personas esté totalmente de acuerdo con todo lo que digo; algunos pueden quedarse sorprendidos por el efecto de su influencia; todos ellos habrían hecho mejor que yo muchas partes de este libro. A pesar de esto, gracias a los amigos y amigas Mercé Bernaus, Pablo Cobo, Pilar García, Catalina González, Antonio González, José Antonio Liébana, Daniel Madrid, Mercedes Molina, Pilar Núñez, Diego Ojeda, Cristina Pérez, Julio Torrecillas, Ángel Quero y José Manuel Vez, con quienes he discutido aspectos parciales o globales de este libro. Reciban mi reconocimiento mis maestros Fernando Serrano, Neil McLaren y José Manuel Martín Morillas.

1 Cultura

> Sin hombres no hay cultura
> pero igualmente, y esto es más significativo,
> sin cultura no hay hombres.
>
> Clifford Geertz,
> *La interpretación de las culturas*

La «cultura» es un tema fundamental en muchas áreas de conocimiento científico. Ya lo expresó Malinowski (1970: 11-2) cuando escribió que «la cultura, por ser el contenido más amplio de la conducta humana, es tan importante para el psicólogo como para el investigador de lo social, para el historiador como para el lingüista». Así, podríamos encontrar trabajos sobre la «cultura» dentro de la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Filosofía, la Semiótica, la Lingüística, las Ciencias de la Educación, la Historia, la Arqueología e, incluso, la Biología.[1] En muchos casos, no sólo encontramos una preocupación similar por este concepto, sino también cierto trasvase de métodos de investigación, como cuando la Antropología habla de los enfoques *-emic* y *-etic* o de la estructura profunda y superficial tomando prestados conceptos propios de la lingüística para el estudio de la cultura.

La actividad política también está interesada por la «cultura» (por otras razones, por supuesto) y lo ha demostrado tanto en las declaraciones de los responsables políticos (el gobierno español ha oscilado en su composición entre tener un Ministerio de Educación y Cultura o un Ministerio de Cultura independiente, entre otras combinaciones), como en

1. Véase, entre otros, el interesante trabajo de Rendell y Whitehead (2001) sobre la cultura de los delfines y las ballenas.

numerosos textos políticos donde se habla de cultura, multiculturalidad, diversidad cultural o interculturalidad en distintas situaciones y por diversos motivos.

Además, existe una conciencia social, que a veces se torna preocupación, acerca de la «cultura». Asuntos como la globalización o la inmigración han hecho que la «cultura» sea un tema de discusión, en gran medida promovido y dirigido desde los medios de comunicación. Desgraciadamente, en muchos de estos casos, la referencia a la cultura es la base para un nuevo tipo de racismo, no biologicista sino culturalista.

Evidentemente, la «cultura» de la cual se habla en cada una de estas instituciones es una «cultura» diferente. Kumper (2001: 21) dice al respecto:

> Ni que decir tiene que la palabra cultura adquiere un significado más bien diferente para unos investigadores de mercados en Londres, para un magnate japonés, unos aldeanos de Nueva Guinea o un clérigo radical en Teherán, por no mencionar a Samuel Huntington.[2] No obstante, los conceptos que tienen en sus mentes desprenden un aire de familia.

Así, la «cultura» en el sentido académico es un objeto de estudio científico con el cual se pretende definir un elemento de la realidad social; la «cultura» en el sentido político suele referirse a aspectos como la actividad desarrollada por museos, galerías u otras instituciones similares; la «cultura» en el sentido popular suele tener carácter identitario y está relacionada con el sentido de comunidad para reflejar aquellos elementos compartidos por el grupo que nos diferencian de ese «otro» que no pertenece a nuestra «cultura».

Es por esta multiplicidad de sentidos que la primera tarea que acometeremos en este texto será la de clarificar la definición de «cultura». Un riesgo evidente sería dejarse llevar por la indefinición, lo cual limitaría nuestra capacidad crítica y nuestras opciones de hacer operativo el concepto para hacer la transposición didáctica (Chevallard, 1991) hacia la enseñanza de la lengua. Para ello, por tanto, revisaremos las principales aportaciones a la definición de cultura y, después, plantearemos una definición operativa concreta que pueda servir al objetivo general de la didáctica de la lengua.

2. Autor de *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (1997, Paidós) y *¿Choque de civilizaciones?* (2003, Tecnos).

1.1. El estudio de la cultura

El interés por la «cultura» no es nuevo. Rossi y O'Higgins (1981: 66) detectan ya «en los libros sagrados de la humanidad, tales como los de los hebreos, los musulmanes y los hindúes, [...] documentación sobre las costumbres de muchas sociedades de la antigüedad». Igualmente, el interés por describir las formas de vida de aquellas comunidades con las cuales se estaba en contacto llevó a incorporar en los textos de los historiadores y literatos griegos y romanos descripciones (e interpretaciones) detalladas de esas comunidades.

Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1998: 716) afirman en relación con el concepto de cultura lo siguiente:

> El concepto de cultura es múltiple y polisémico. La imprecisión conceptual ha originado el surgimiento de muy diversas áreas de conocimiento que reclaman específicamente su estudio. Así, esta dificultad terminológica irá desde la antropología cultural hasta la filosofía. No obstante, fue la tradición ilustrada francesa del siglo XVIII, y en concreto el *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones* (1756) de Voltaire, donde se inicia el sentido de cultura como cultivo –del latín *colo* (cultivar)– propio de la modernidad, esto es: progreso y perfeccionamiento de las facultades naturales a través de la educación y la formación sensitiva, intelectual y ética.

Aguirre (1982: 59) describe su etimología y su aparición como objeto de estudio (respecto a la cual tampoco parece haber acuerdo):

> La palabra cultura procede del radical latino «cult-», cuya significación etimológica es «cultivo», tal como persiste en términos como agricultura, colombicultura, etc., y también «culto» en sentido de ritual. Pero su aplicación a la historia y a las ciencias humanas ha sido muy tardío –posterior a 1750– y se inició en el ámbito germánico; las lenguas románicas y el inglés utilizaban la palabra «civilización» para referirse precisamente al cultivo, mejora o progreso social en cuanto deriva del latín «civis», «civitas», «civilitas», que hacen referencia al ámbito urbano o ciudadano frente al hombre tribal.

Podemos observar en estas dos citas cómo, desde su aparición, el concepto de cultura ha presentado problemas terminológicos, los cuales han aumentado con la evolución de los estudios antropológicos a lo largo del siglo XX.

Así, es casi una obligación en una introducción a la definición de cultura citar el trabajo de Kroeber y Kluckhohn (1952), quienes fueron capaces de localizar 164[3] definiciones de «cultura», precisamente justo antes de la explosión de los estudios culturales. Sin embargo, más allá de este afán sintético, la conclusión más dramática de su trabajo es la aparente falta de elementos comunes entre todas esas definiciones, lo cual significaría que, en muchos casos, dos estudiosos que utilizaran el mismo término, «cultura», podrían estar hablando de cosas diferentes.[4] Leslie A. White (1959: 129) sintetizaba, poco después, este problema:

> No existe virtualmente antropólogo cultural alguno que no tenga por firmemente establecido que el concepto central y básico de su disciplina es el concepto de cultura. A este consenso mínimo se yuxtapone, sin embargo, una absoluta falta de acuerdo en lo que al contenido de este término se refiere. Para algunos, la cultura es tan sólo conducta aprendida. Para otros, no se trata de cultura en absoluto, sino de una abstracción de la conducta –sea esto lo que fuere–. Ciertos antropólogos opinan que la cultura se compone tan sólo de hachas y vasijas de cerámica; otros, sin embargo, son de la opinión de que ningún objeto material puede ser considerado cultura. Hay antropólogos que piensan que la cultura existe tan sólo en el intelecto; para otros, en cambio, consiste en cosas y acontecimientos del mundo exterior. Hay también algunos antropólogos que representan la cultura como consistiendo únicamente en ideas, pero difieren entre sí sobre si tales ideas deben concebirse como existentes en el espíritu de los pueblos estudiados o como surgidas de la mente del etnólogo. [...] A la vista de esto, uno se pregunta qué sería de la física con una variedad tal de concepciones opuestas de la energía.

Es decir, existen múltiples definiciones de qué es la cultura y cuáles son sus elementos.

Precisamente, Gustavo Bueno (1997: 13) ve en esta misma dificultad de definición la raíz del éxito actual de la idea de cultura: «El ascenso del prestigio de la idea de cultura parece [...] que no está desvinculado de la indefinición de la idea o, dicho de un modo más positivo, de su confusión» y, también, (*ibid.*: 16) que «la confusión objetiva entre las distintas partes,

3. Según Kumper (2001), fueron 164 definiciones. Según Seelye (1993: 15), Kroeber y Kluckhohn revisaron aproximadamente ¡300 definiciones!

4. Precisamente, tras esta revisión de definiciones de cultura, la conclusión de Kroeber y Kluckhohn es que la cultura es una abstracción (White, 1959: 130).

momentos o componentes de la cultura es, sin duda alguna, una de las condiciones que más favorecen al incremento del prestigio de la idea.»

Desde una perspectiva más constructiva, Bauman (2002: 21) afirma que «la ambivalencia inherente a la idea de cultura, ambivalencia que refleja fielmente la ambigüedad de la condición histórica que se suponía que debía captar y narrar, es exactamente lo que ha hecho de esa idea una herramienta de percepción y de pensamiento tan fructífera». En la misma línea, Williams (1983: 87) afirma que la cultura es una de las dos o tres palabras más complicadas de la lengua debido a su intrincado desarrollo histórico y su uso en diversas disciplinas intelectuales y en distintos e incompatibles sistemas de pensamiento. Es decir, la dificultad para definirla debe ser entendida desde la visión de un concepto flexible que se adapta a múltiples objetivos de investigación.[5]

Además, nos enfrentamos a otro problema terminológico y metodológico, la delimitación de Sociedad y Cultura. Rossi y O'Higgins (1981:39-40) afirman que:

> [...] existe un cierto consenso en considerar a la sociedad como: (1) un grupo de personas (2) que interactúan entre sí (3) y se hallan organizados e integrados en una totalidad [y que, si bien] los pioneros de las ciencias sociales, como Herbert Spencer, no parecían distinguir muy bien entre sociedad y cultura, y pendulaban constantemente entre ambos términos, los antropólogos posteriores, como Linton, Kroeber, Goldenweiser, Kluckhon (*sic*), Murdock, Steward y otros han diferenciado ambas nociones y han establecido que las personas o la sociedad se basan en o disponen de una cultura.

Maestre Alonso (1983) cede la palabra al antropólogo británico Evans-Pritchard para el estudio de este problema:

> Evans-Pritchard participa de la opinión de que las diversas posiciones de las dos grandes escuelas, la de la Antropología Social en Gran Bretaña y la de la Antropología Cultural en los Estados Unidos, parten de que los primeros, siguiendo a Morgan, Spencer y Durkheim pensaron que la finalidad de la Antropología Social sería la clasificación y el análisis funcional de las estructuras sociales, en tanto que para los segundos, partiendo de Tylor y de otros

5. El gran riesgo es concluir, como narra White (1959: 144), con «una antigua tradición en la antropología cultural: 'cultura es aquello que se describe en una monografía etnográfica'». Esto nos conduciría a un círculo vicioso en el que desaparecería el objeto de estudio en beneficio del método de investigación.

> más orientados hacia la Etnología, concibieron su disciplina como la clasificación y el análisis de la cultura. De todas formas, la relación entre cultura y estructura social es de una íntima interacción, aparte de que opinamos [...] que todo es cuestión de enfoque o perspectiva.

Así pues, para el desarrollo de nuestra reflexión, es importante definir nuestro enfoque o nuestra perspectiva. Pues bien, en este texto tomaremos la «cultura» como un elemento que emana de la «sociedad», a la cual, a su vez, estructura y da sentido porque como afirma Bruner (1987: 96): «casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo social, [...] no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo»; como veremos más adelante, ese sistema simbólico al que se refiere Bruner es la cultura. En resumen, nos planteamos una relación interactiva entre cultura y sociedad de tal forma que para la comprensión de la una es necesaria la comprensión de la otra.

Por otro lado, debemos estar alertas ante la identificación de «sociedad», «cultura» y «estado-nación». El fenómeno de división territorial en términos políticos, instaurado con el nacimiento del estado-nación en el Renacimiento, ha favorecido la identificación popular del término «sociedad» con el de «nación», a pesar de que las dos primeras acepciones del vocablo «sociedad» para la Real Academia sean «(1) reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones y (2) agrupación natural o pactada de personas, que constituye unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida». La asimilación de sociedad y nación hace que sea frecuente la confusión de «cultura» y «cultura nacional», un riesgo especialmente presente en la enseñanza de la lengua puesto que aparece el cuarto concepto en liza, la «lengua nacional». Es fácil encontrar, en los libros sobre enseñanza de la lengua, comentarios y juicios sobre la «cultura española» o la «cultura británica» en los que se fuden «cultura», «sociedad», «lengua» y «estado-nación» y se obvian la complejidad y la diversidad que subyacen a cualquier comunidad humana.

Además, como veremos más adelante, no debemos olvidar que la participación de un individuo en un grupo determinado (por ejemplo, el colectivo nacional) es simultánea a la participación en otros muchos grupos (el colectivo profesional, regional, local, familiar, de género, de amistades, de aficiones...) y en muchos casos estas participaciones suponen distintos grados de identificación con el grupo e incluso la posibilidad de contradicción dentro del individuo entre elementos concretos de las culturas de estas agrupaciones.

Todo esto justifica la necesidad de estudiar la definición de cultura. Nos moveremos para ello en dos planos: por un lado, analizaremos aquella definición *popular* de cultura que no es fruto de la reflexión científica; por otro lado, revisaremos las definiciones que la Antropología y la Didáctica de la Lengua nos han proporcionado a lo largo de su historia. Con esta información intentaremos encontrar una definición operativa de cultura para la educación y la enseñanza de la lengua.

1.1.1. Definición popular de cultura

Para comenzar este acercamiento a la definición de cultura, Robinson (1985) nos aporta una idea interesante. Si bien es cierto que en los trabajos de los estudiosos de la cultura pueden encontrarse definiciones bien distintas, cabe la posibilidad de que en la mente de los individuos haya una definición homogénea de cultura, consciente o inconsciente. En este sentido, Bruner (1997: 64) nos dice, reflexionando acerca de lo que él denomina «pedagogía popular», que:

> [...] al teorizar sobre la práctica de la educación en el aula (o en cualquier otro contexto, en su caso), vale más tomar en cuenta las teorías populares que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. Pues cualesquiera innovaciones que, como pedagogos teóricos «en condiciones», queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar, o si no modificar las teorías populares que ya guían tanto a las maestras como a los alumnos.

Lo mismo, quizás, podríamos decir de la cultura y, por ello, es especialmente importante averiguar si existe una definición *popular* de cultura.

Hemos realizado una prueba al respecto. Preguntamos a un grupo de estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (21 personas de ambos sexos, estudiantes de Magisterio) qué era la cultura para ellos. Por supuesto, la muestra no pretendía ser significativa ni el objetivo de la prueba era la generalización, sino que se aspiraba a conseguir algunos datos que permitieran situar el debate analizando esas definiciones populares. En este sentido, mostramos a continuación las definiciones para posteriormente llevar a cabo un análisis que nos aclare cuál es esa definición *popular*.[6]

6. Se ha respetado en todos los casos la redacción original de las definiciones, sin hacer ningún tipo de corrección.

Cuadro 1: Definiciones populares de cultura

1. La cultura es la forma de vida, las costumbres que cada persona tiene, dependiendo de su entorno, su contexto ambiental.
2. Es lo que caracteriza a un individuo, éste puede verse más arraigado a sus costumbres, fiestas..., dependiendo también del lugar donde uno se encuentra así será el tipo de cultura. Es lo típico de una región o país.
3. La cultura es la forma que tiene cada uno de vivir. Creo que depende de varias cosas, como la religión, la educación, etc.
4. La forma de actuar y pensar que posee una persona dependiendo del entorno, el grupo de personas o el lugar donde vive.
5. El conjunto de las diferentes maneras de vivir que tiene un determinado colectivo social, es decir, la manera en la que un grupo social vive y se relaciona.
6. Creo que la cultura es el comportamiento general de un grupo de gente.
7. La cultura es la esencia de los diferentes grupos de razas. La cultura incluye la religión, la clase social el lugar donde la gente vive y otros conceptos.
8. Una característica que es propia dentro de un grupo de personas que para llegar a entenderla hay que saber ponerse en el lugar del otro. La cultura no es algo natural sino artificial, es el hombre el que a lo largo del tiempo crea y modifica las costumbres, maneras, creencias, según sus necesidades. La cultura suele pasar de generación a generación.
9. Una serie de características tales como las costumbres, religión, idioma que caracterizan tanto a una ciudad, como un país o incluso continente. Enfoca a un grupo de personas que puede ser reducido o muy amplio.
10. Conjunto de rasgos, leyendas, cuentos, costumbres y demás características de un grupo de personas que se transmite de manera popular, no enseñados en el colegio.
11. Son los conocimientos, costumbres, etc. que podemos poseer según la etnia, nivel socioeconómico, del que procedamos.
12. Se trata de conocer cuál es el tipo de cultura del que provenimos, en sociedad existen diversas culturas, y en el momento de actuar en ella cada una se rige por una serie de normas, valores..., por ejemplo, costumbres, religión..., son muy distintas de unas culturas a otras.
13. El comportamiento o costumbres en una sociedad. No se refiere al nivel adquisitivo o intelectual, sino a ese comportamiento intrínseco hereditario, semejante a distintas personas de un mismo grupo. Por ejemplo, la cultura musulmana, cristiana...
14. El conjunto de costumbres, características propias, lenguas, etc., que tiene una determinada población o grupo de personas. Como por ejemplo, cultura, hindú, americana...
15. La cultura engloba las costumbres, la religión y el comportamiento de un grupo de gente en un sitio concreto.
16. La cultura son las costumbres, las formas de vida y de pensamiento compartidas por un grupo.
17. Es una manera de vida, con su religión, costumbres y creencias de determinados grupos de personas. Son también los conocimientos que haya adquirido una persona mediante sus años de estudios o medios que le rodean.
18. Son los conocimientos que tiene una persona acerca de la sociedad.
19. Los conocimientos que se tienen que aprender acerca de la sociedad en la que se vive.
20. Es toda clase de conocimientos que una persona obtiene a lo largo de su vida.
21. Los conocimientos, experiencias, vivencias, etc., que una persona tiene y va adquiriendo a lo largo de su vida. Cuantos mayores sean los conocimientos, vivencias, etc., mayor será la cultura.

Podemos observar, al menos, tres tipos de definiciones *populares* de «cultura», ordenadas ya en el cuadro 1. Así, en primer lugar, encontramos la definición de *cultura como rasgo del individuo*, expresado en términos de «forma de vida», aunque condicionada por el «contexto», como las definiciones 1-4. De éstas, las dos primeras hacen referencia a la «forma de vida» y las «costumbres» como elementos identificadores de la cultura, mientras que la última es más general, refiriéndose a la «forma de actuar y de pensar» de una persona. Es muy interesante observar que las cuatro definiciones consideran la importancia del eje individuo-sociedad en la configuración de la cultura.

En segundo lugar, aparecen definiciones de *cultura como propiedad colectiva*, como las definiciones 5-17. Entre estas definiciones existen diversos matices. Así, descubrimos la cultura como comportamiento de grupo (5 y 6, pero también 13, 15, 16 y 17), la cultura como costumbres (8-17), y la cultura como un compuesto de ciertas características más o menos definidas de la sociedad (7, pero también 9, 12, 13 y 14).

Estas definiciones dan pie a una serie de comentarios. En primer lugar, muchas de estas definiciones tienen una clara función identitaria, marcando las diferencias entre distintas comunidades. Esta es una característica de las definiciones descriptivas o temáticas de cultura, que pretenden elegir esos «temas» que definen a un determinado grupo en oposición con otro grupo.

Así, la definición 5 aclara que la cultura que describe es propia de un «determinado colectivo social»; la número 6 habla de «un grupo de gente»; la número 7 de los «diferentes grupos de razas».[7] La número 9 nos dice que el «grupo de personas puede ser reducido o muy amplio» (¿cultura europea, cultura española, cultura local, cultura de clase?), mientras que la número 11 nos dice que depende de «la etnia, nivel socioeconómico, del que procedamos» (¿implica esto una equivalencia entre «etnia» y «nivel socioeconómico» o es «nivel socioeconómico» un complemento de etnia? ¿Qué tipo de relación quiere indicar?). La definición número 12 nos recuerda que normas y valores «son muy distintos de unas culturas a otras».

Es interesante también ver la importancia de la religión en muchas de estas definiciones. De las 21 definiciones, nueve de ellas hacen referencia a la religión como una característica de la cultura, llegando una de ellas a

7. Es interesante (y al mismo tiempo decepcionante) ver que un estudiante de Magisterio todavía habla de «razas», especialmente en una ciudad como Ceuta en la cual el debate en torno a la «cultura» es permanente. Sperber y Hirschfeld (1999) hablan de la «naturalización de la idea de raza».

hablar de «la cultura musulmana, cristiana, etc.» (número 13). No discutimos aquí si la religión es parte o no de la cultura, sino que nos limitamos a recoger una característica propia de una ciudad como Ceuta, donde se recogieron los datos, aunque quizás sea, en cierta medida, extrapolable a muchos otros contextos.

Así, en la propaganda política oficial (por ejemplo, de la Consejería de Turismo, *www.turiceuta.com*) de la ciudad de Ceuta se ha utilizado el lema «Ceuta: cuatro mundos por descubrir» y, en esa misma página web, podemos ver que se habla de las «cuatro culturas» de Ceuta refiriéndose a las cuatro religiones con mayor presencia en la ciudad. Es decir, se asimilan metafóricamente los conceptos de religión y de cultura. Esto, sin lugar a dudas, condiciona la forma que tienen los habitantes de esta ciudad de contemplar al «otro», mediada en este caso por la religión que profesa o, mejor dicho, que el observador cree que profesa, pues la adscripción a un grupo religioso u otro es previa al conocimiento del individuo y está ligada al origen del patronímico o a ciertos rasgos físicos del individuo.

Sin embargo, estas definiciones que presentan la cultura como *lo característico* tanto del individuo como de la sociedad no responden a las preguntas que se plantea L. A. White (1959: 152) respecto al particularismo boasiano (descrito más adelante):

> Pueden dirigirse dos objeciones contra esta concepción de la cultura: a) ¿Cómo es posible determinar cuáles son los rasgos que caracterizan el grupo [entiéndase también «el individuo»] y cuáles no –cómo es posible efectuar la separación entre lo que es cultura y lo que no lo es?–. Por otro lado, b) si llamamos cultura a los rasgos que caracterizan el grupo, ¿cómo llamaremos a los que no lo caracterizan?

Estas dos cuestiones hacen que esta definición no sea válida para el estudio científico de la cultura pero sí para un enfoque discriminador de las diferencias culturales, que se basa en esas supuestas «características» para marcar las diferencias entre individuos o grupos. White (*ibid.*: 152) lo percibe con claridad:

> Si es verdad que los ingleses y los franceses difieren en muchos aspectos, no es menos cierto que sus puntos de semejanza son muy numerosos. Y los rasgos que los asemejan forman parte de cada pueblo tanto como los que los diferencian. ¿Por qué habríamos de llamar cultura a los unos y no también a los otros?

Una tercera definición es la *cultura como conocimiento (acumulado) de la sociedad*, como en las definiciones 18-19 y 20-21. En vez de hablar de «formas de vida», en las definiciones 18 y 19 se ha preferido hablar del conocimiento acumulado sobre el grupo en el cual se vive; en concreto, la número 19, al decir «los conocimientos que se tienen que aprender», puede estar refiriéndose a una definición de cultura como sistema adaptativo. Por último, también tenemos definiciones que hablan de la *cultura como conocimiento acumulado*, como las definiciones 20 y 21. Lo curioso de estas dos definiciones es que no se refieren (al menos, explícitamente) al conocimiento que podríamos llamar libresco (que sí aparece en la definición número 19), sino que han optado por el conocimiento experiencial, aquel que se reconoce al adulto o al anciano como fruto de sus múltiples experiencias de vida.

Así pues, éstas son las tres categorías de definiciones *populares* de cultura que hemos encontrado en nuestra muestra, la «cultura como rasgo individual», la «cultura como rasgo colectivo» y la «cultura como conocimiento (acumulado) de la sociedad». Podemos apreciar, desde una visión global, cómo la definición popular de cultura está en relación con el eje individuo-conocimiento-sociedad, en el cual el conocimiento es un elemento bisagra entre el individuo y la sociedad.

En estas tres categorías, observamos dos problemas que nos obligan a seguir buscando una definición de cultura válida para nuestro propósito educativo. Los dos problemas son las metáforas de la «cultura como objeto» y la «cultura como entorno cerrado», ideas claves en la percepción de la cultura como diferencia.

La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar, y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa «aprehensión» se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de manera excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de transmisión-recepción, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, pertenecemos a una única cultura (aunque ésta no se delimite y a veces pueda ser, para los informantes de las anteriores definiciones, cultura nacional, cultura religiosa o cultura local).[8]

8. Baumann (2001: 161) avisa al investigador del hecho de que sea frecuente que el no especialista utilice, simultáneamente, dos definiciones populares de cultura: cultura como producto –que es estática y reificadora– y cultura como proceso –que es dinámica y relacional–. En este sentido, aunque el individuo se adscribe a una cultura, la cultura a la cual se adscribe cambia según la situación: «los miembros de un ambiente multicultural utilizan ambos discursos sobre la cultura al mismo tiempo. Cuando optan por usar uno u otro, los criterios son de carácter contextual y pragmático».

En un interesante artículo, Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) ya nos advierten de las limitaciones de la metáfora de la cultura como objeto y de los riesgos de esta metáfora en conjunción con la idea de cultura como clave de la diferencia. Las razones que arguyen son que esta metáfora

> (1) nos impide plantear seriamente la interpretación del agente de la cultura como agente constructivo; (2) nos paraliza cuando intentamos abordar la cultura como práctica, mientras refuerza subrepticiamente, en el campo de la educación escolar, la clásica disociación entre teoría y acción; (3) nos empuja a disociar agente y cultura (acción y contenido) sin dejarnos ver el carácter mutuamente constitutivo de ambos campos; y, finalmente, (4) nos deja atrapados en una visión sociocéntrica, la que afirma que nosotros, los instruidos de la escuela, ponemos en práctica una cosmovisión que es consecuencia de nuestros aprendizajes intelectualizados, de nuestras relaciones con los depósitos del saber y, sobre todo, de la identificación que incluso proclamamos académicamente entre cultura y conocimiento letrado. (*ibid.*: 7)

En este sentido, continúan los dos autores (*ibid.*: 8):

> La metáfora del objeto, cualquiera que sea el acento que le pongamos, nos empuja a suponer que la cultura es un *pool* de información: un conjunto de representaciones y de procesos que son tratados por los agentes como elementos de un repertorio. Ese *pool* de información se contempla como una estructura generalmente ordenada, lista para ser inculcada o descifrada. El supuesto implícito más entorpecedor de esta perspectiva es aquél por el que asumimos que la realidad sociocultural posee un orden que precede, en alguna forma indefinida, a las prácticas de los agentes concretos.

Estas dos largas e interesantes citas sitúan el debate y la importancia de estas definiciones *populares* de cultura. Si no extendemos la definición de cultura, superando la metáfora de la cultura como objeto que marca la diferencia, el proceso educativo estará limitado y paralizado por esa definición de la cultura como un *pool* de información que hay que poseer.

Esta limitación en el proceso educativo da pie y retroalimenta una visión compartimentalizada de la sociedad, en la que cada individuo, como portador de rasgos esenciales inalterables, se encuentra recluido en su propia cultura. Esto se observa, incluso, dentro de los propios discursos de la interculturalidad: «La propia construcción de los discursos interculturales ha tomado como sustento un proceso de esencialización de la cultura. Objetivándola, cosificándola y poniéndole fronteras, hemos he-

cho de la cultura un instrumento de castigo y tortura olvidándonos del proceso para la interacción social que realmente es» (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999a: 123).

Tenemos algunos ejemplos. Porter y Samovar (1994: 13) nos dicen, claramente, que la cultura define los límites de los diferentes grupos. Antes, Porter y Samovar (*ibid.*: 6; traducción del autor) hablan de las «co-culturas» en los siguientes términos:

> Mientras estaba ocurriendo este fenómeno global que incluye el transporte, la comunicación, una economía internacional y la migración, también ocurrían cambios dentros de nuestras fronteras. Ciertos asuntos internos hicieron que prestáramos atención a las a menudo demandantes co-culturas. Los afroamericanos, los asiáticos, los hispanos, los nativos americanos, las mujeres, los homosexuales, los pobres, los discapacitados, los sin hogar, y un sin número de otros grupos se hicieron visibles y audibles al pedir reconocimiento y su merecido espacio en nuestra comunidad...La nuestra es una cultura en la cual el racismo y el etnocentrismo se deslizan por debajo de la superficie.

Sin embargo, en este párrafo dentro de un libro sobre la interculturalidad, ¿quiénes somos los «nosotros» de «nuestra comunidad»? ¿Los que no pertenecemos a ninguno de esos colectivos? Es decir, ¿el varón blanco anglosajón protestante y heterosexual de clase media, en el caso de los autores del párrafo? El problema de este planteamiento es que define la normalidad, el nosotros, mediante la referencia a un prototipo de individuo, normalmente el grupo dominante, haciendo de «los otros» individuos marcados. Romper, por tanto, con la definición de la cultura como objeto es romper con esa visión sesgada y entrar en un nuevo terreno dominado por una visión dinámica y múltiple de la cultura.

1.1.2. Definiciones académicas de cultura

1.1.2.1. Desde la historia de la Antropología

El ser humano ha sentido, desde siempre, una curiosidad insalvable por los modos de vida y las costumbres de otros grupos humanos. Este interés por la «cultura» aparece desde la Antigüedad en todos aquellos textos en los que se narra el encuentro entre dos grupos culturales, ya sean libros de viajes o narraciones bélicas. Como afirma Malinowski (1970: 21),

para una historia de la antropología cultural «se encontrarían fuentes de inspiración no sólo científicas, sino también sensacionales, en los escritos de Herodoto y de Tácito, en los relatos de Marco Polo, de los viajeros españoles y portugueses y, más tarde, en los descubridores y misioneros de los siglos XVII y XVIII».

Sin embargo, el intento sistemático de estudiar la cultura no aparece hasta la Ilustración (Harris, 1998: 543). Giner, Lamo de Espinosa y Torres, (1998: 167) describen la aparición del término en los siglos XVI y XVII:

> El componente dinámico en el término cultura, en la acepción de proceso de desarrollo humano, es patente en el período de configuración del Sistema Mundo (siglos XVI-XVII). Cultura remitía a la descripción e interpretación de la dinámica de la realidad social: se situaba en el campo semántico de cambio, crecimiento, progreso y evolución...Desarrollos posteriores muy dispares del concepto tienen su raíz en su homologación o no con civilización, término clave en la Ilustración.

Es decir, el estudio de la cultura es uno de los objetivos del humanismo ilustrado.

Para situarnos puede valernos el catálogo de autores que otro gran antropólogo, Evans-Pritchard, estaba realizando en 1973, cuando falleció, para su libro *Historia del Pensamiento Antropológico* (1987). Para él, la Antropología tiene su primer gran nombre en Montesquieu (1689-1775), y el listado continuaría con nombres como Henry Home, Lord Kames (1696-1782), Ferguson (1723-1816), Millar (1735-1801), Condorcet (1743-1794), Comte (1798-1857), McLennan (1827-1881), Robertson Smith (1846-1894), Maine (1822-1888), Tylor (1832-1917), Pareto (1848-1923), Lévy-Bruhl (1857-1941), Frazer (1854-1941), Durkheim (1858-1917) y Hertz (1882-1915). Es decir, entre finales del XVII y principios del XX se sientan las bases para el estudio científico de la cultura.

Dos de los términos fundamentales en la Ilustración fueron «civilización» y «cultura», localizados geográficamente en Francia (e Inglaterra) y Alemania, respectivamente. Norbert Elias (1988: 58) resume la distinción entre los dos términos:

> El concepto francés e inglés de «civilización» puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el conceto alemán de «cultura» se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una

clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social.

Kumper (2001: 24) reafirma esta distinción explicando que «en la tradición francesa, se representa la civilización como un logro distintivo humano, progresivo y acumulativo» y que «la oposición ideológica más formidable vino de los intelectuales alemanes», más preocupados por lo nacional frente a lo universal, lo emocional-espiritual frente a lo racional.

En esta época, la idea de progreso era el criterio que permitía comprender las diferencias culturales (Mercier, 1995: 35). Goodenough (1971: 188) explica la aparición del término a partir de esta idea:

> El termino [cultura] en sí entra en el uso antropológico a partir de la palabra alemana *Kultur*. Las clases mejor educadas de Europa presumían de ser menos ignorantes que los campesinos humildes y los patanes rústicos, y de tener mayor comprensión de la verdad y una mayor apreciación de las cosas más refinadas de la vida. Eran «más civilizados» [...]

A partir de aquí, trazar una línea evolutiva ascendente era sólo dar un paso más (Goodenough, *ibid.*: 188):

> La historia humana se concebía como una regular elevación a partir de un estado de primitiva ignorancia a otro de mayor iluminación progresiva [...] Cuanto más poseyera o se manifestara una sociedad en sus obras, más *Kultur* tenía y más civilizados o culturalizados eran, por lo menos, los miembros de su élite.

En este sentido, el evolucionismo es la corriente principal en las teorías culturales del siglo XIX y también el origen de la antropología moderna.[9] Danesi y Perron (1999: 3; traducción del autor) datan la aparición de la definición científica de cultura con detalle: «Aunque el interés en la cultura es tan antiguo como la historia de la humanidad, la primera definición de cultura tuvo que esperar hasta el siglo diecinueve, cuando el antropólogo británico Edward B. Tylor la definió en su libro de 1871 *Culturas Primitivas*».

9. «La nueva ciencia [antropológica] nació bajo el signo del evolucionismo entusiasta, de los métodos antropométricos y de los reveladores descubrimientos prehistóricos». (Malinowski, 1970: 10).

Edward B. Tylor (1832-1917) es una de las figuras claves de la historia de la antropología, señalado de forma unánime como el autor de la primera definición antropológica de cultura y representante fundamental del evolucionismo del siglo XIX. Su definición de cultura es el punto de partida para la historia oficial del término:

> La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. (Tylor, 1871: 29)[10]

Como resume Harris (1998: 544), «las culturas se consideraban generalmente en movimiento a través de diversas etapas de desarrollo, finalizando con algo que se parecía a los estilos de vida euroamericanos». Así, Lewis Henry Morgan (1877), de la escuela evolucionista americana, establece la sucesión de etapas que llevan a una comunidad desde el salvajismo, pasando por la barbarie, hasta la civilización. Malinowski (1931: 89) afirmaba que «la escuela evolucionista ha concebido el crecimiento de la cultura como una serie de metamorfosis espontáneas producidas según determinadas leyes y que han dado lugar a una secuencia fija de etapas sucesivas».

En esta idea de la evolución cultural, unida a la idea de la evolución de los tipos y «razas» humanos, podemos percibir el nacimiento de los fundamentos seudocientíficos del racismo (García Castaño, García-Cano Torrico y Granados Martínez, 1999). La justificación (seudo-)científica de la creencia en una «raza» superior se encuentra en el hecho «científico» de que esa «raza» superior ha sabido utilizar los recursos a su disposición para desarrollarse por encima de otras «razas» hasta dominarlas.[11] Hoy esta idea está fuera de lugar y no se acepta ni como científica ni como ética.

Precisamente, el comienzo del siglo XX se caracteriza por una fuerte revisión de los planteamientos evolucionistas. Como afirma Mercier

10. La crítica fundamental a la definición de Tylor se puede extender a muchas definiciones de cultura propias de la Didáctica de la Lengua, como veremos más adelante, y también a la «definición popular» de cultura: «El problema con la definición de Tylor es que juntaba demasiados elementos que no resultaban coherentes. Tylor había declarado que una cultura formaba un todo, pero su idea de todo era un listado de rasgos, con la consecuencia de que se podía inventariar una cultura, pero nunca analizarla...Tylor incluía demasiados elementos en la cultura y, en particular, no distinguía entre cultura y organización social» (Kumper, 2001: 75). Más tarde veremos cómo los intentos de currículum cultural también pueden ser criticados por idénticas razones.

11. En el lenguaje cotidiano y el pensamiento popular, estas ideas evolucionistas y racialistas perviven como parte del sustrato cognitivo que se utiliza para establecer «diferencias culturales».

(1995: 35) «el final de este período puede ser situado hacia 1896, fecha en que fue presentada la comunicación de F. Boas titulada *The Limitations of Comparative Method in Anthropology*». Franz Boas (1848-1952) desarrolla en Estados Unidos el llamado particularismo histórico.[12] Su definición de cultura como «la totalidad de reacciones y actividades físicas y mentales que caracterizan la conducta de los individuos que componen el grupo» (Boas, 1938: 159) no se aparta de la «compleja totalidad» de Tylor, pero sí elimina el carácter evolucionista de ésta a favor de la consideración de cada sociedad como una entidad única.

El trabajo de Boas y sus discípulos (Edward Sapir, Ruth Benedict y Margaret Mead, entre otros) trajo, al menos, tres importantes consecuencias para la historia de los estudios culturales: en primer lugar, propugna que cada cultura tiene su propia historia, cuya trayectoria hay que reconstruir en su individualidad; en segundo lugar, Boas defiende el relativismo cultural, es decir, el reconocimiento de la igualdad intrínseca de todas las culturas: el evolucionismo es sólo una forma de etnocentrismo; en tercer lugar, los nuevos antropólogos apoyan sus aportaciones teóricas con el trabajo de campo, creando así una metodología para el estudio antropológico basada en la observación y el contacto con las comunidades objetos de estudio.

El difusionismo es otra corriente importante en el estudio de la cultura. La preocupación por el estudio de las diferencias culturales lleva a un grupo de autores a pensar en cómo se trasmiten los rasgos culturales, y cómo una comunidad influye en otras circundantes: el objeto de estudio es «el proceso en virtud del cual una cultura adopta, o toma en préstamo de otra, diversos recursos, utensilios, instituciones o creencias» (Malinowski, 1970: 23). Este enfoque del estudio de la cultura ha tenido, sin duda, una gran influencia, pero también ha sido duramente cuestionado a raíz de los trabajos arqueológicos realizados durante todo el siglo XX y que vienen a demostrar grandes diferencias entre comunidades bien cercanas, lo que parece rebatir el enfoque difusionista, que enfatiza la transferencia de elementos culturales.[13]

12. En realidad, las teorías de Boas y sus discípulos tienen su origen en la Alemania de finales del XIX y en la discusión contra el evolucionismo de origen darwinista. Boas es discípulo de Virchow («alma mater de la Sociedad de Antropología de Berlín») y de Bastian («primer director del gran Museo de Etnología de Berlín») (Kumper, 2001: 31-32).

13. «El período, si no de mayor actividad de los "difusionistas", por lo menos de mayor confianza en los métodos empleados, se sitúa hacia 1920. Pero, a partir de 1930, varios investigadores, sin negar de modo absoluto la utilidad de la enorme cantidad de documentación recogida, comenzaron a revisar los mismos principios de su interpretación» (Mercier, 1995: 92).

El comienzo del siglo XX en Gran Bretaña ve el nacimiento de otra línea de investigación de la cultura, el funcionalismo. Esta nueva corriente aparece de la mano de investigadores de la talla de Bronislaw Malinowski (1874-1942) o A. R. Radcliffe-Brown (1881-1955) y ha sido de gran importancia para la Lingüística –y, por tanto, para la didáctica de la lengua– ya que los trabajos de J. R. Firth, M. A. K. Halliday y el funcionalismo lingüístico británico se relacionan directamente con el funcionalismo antropológico y la obra de Malinowski.

El funcionalismo parte de la siguiente definición de cultura: «la cultura consta de la masa de bienes e instrumentos, así como de las costumbres y de los hábitos corporales o mentales que funcionan directa o indirectamente para satisfacer las necesidades humanas» (Malinowski, 1931: 91). La diferencia entre forma y función es la marca que caracteriza las investigaciones dentro de este grupo.

Radcliffe-Brown (1974: 203) explica el origen y el sentido del término «función» de la siguiente manera:

> La primera formulación sistemática del concepto [de función], aplicado al estudio estrictamente científico de la sociedad, fue la de Émile Durkheim en 1895 (*Regles de la méthode sociologique*). La definición de Durkheim es que la «función» de una institución social es la correspondencia entre ésta y las necesidades del organismo social. [...] Pasando de la vida orgánica a la social, si examinamos una comunidad del tipo de una tribu africana o australiana, podemos reconocer la existencia de una estructura social. Los seres humanos individuales, que son en este caso las unidades esenciales, están conectados por una serie definida de relaciones sociales dentro de un todo integrado. [...] La vida social de la comunidad se define aquí como el funcionamiento de la estructura social. La función de cualquier actividad recurrente, como el castigo de un crimen o una ceremonia funeraria, es la parte que desempeña en la vida social como un todo y, por tanto, la contribución que hace al mantenimiento de la continuidad estructural. [...] «Función» es la contribución que una actividad parcial hace a la actividad total de la que forma parte. La función de un uso social particular es la contribución que hace a la vida social total como funcionamiento del sistema social total.

Así pues, para los funcionalistas lo importante no es estudiar el porqué de las diferencias o similitudes culturales, sino comprender las funciones de cada uno de los elementos de la cultura; todo lo que queda más allá de las funciones es especulación pues «tanto el más simple como el

más complejo de los artefactos se define por su función, por el papel que juega dentro de un sistema de actividades humanas; se define por las ideas conectadas con él y por los valores que lo envuelven» (Malinowski, 1931: 92).[14]

Heredera de Durkheim y Mauss, otra de las grandes teorías culturales es el estructuralismo, liderado desde Francia por Claude Lévi-Strauss[15] (1964, edición original 1962; 1980, edición original 1958). No es fácil sintetizar el fructífero mundo del estructuralismo: con raíces en la lingüística, el estructuralismo abarca un amplio espectro dentro de las ciencias humanas y sociales con su poderosa capacidad de análisis. En relación con el estudio de la cultura, es la conexión de Roman Jakobson y Claude Lévi-Strauss (quienes coincidieron en la *New School for Social Research de Nueva York*) la que origina una importante corriente de estudios antropológicos.

Sultana Wahnón (1991: 90) afirma que «la idea en la que todo estructuralismo [...] se apoya es la de que por debajo de un conjunto de hechos similares –hechos lingüísticos, hechos literarios, hechos sociales, o cualesquiera otros–, existe un sistema más o menos estable de unidades y reglas de combinación». Según Duranti (1997: 33), el estructuralismo antropológico define las culturas como sistemas semióticos que permiten analizar la cultura penetrando en sus dicotomías fundamentales, dicotomías que a su vez están basadas en la estructura del cerebro humano. Estas dicotomías son mediadas y superadas en cada cultura por un tercer elemento, que permite establecer nuevas oposiciones binarias en lo sucesivo.

Cerramos aquí nuestro repaso histórico a las definiciones académicas de cultura. Hasta el funcionalismo y el estructuralismo se desarrollan las líneas clásicas de la Antropología; con posterioridad a estos (aunque coinciden en su desarrollo hasta nuestros días) aparecen otras corrientes en la Antropología que estudiamos en el apartado «Definición operativa de cultura»: son el Materialismo Cultural, la Antropología Simbólica y la Antropología Cognitiva, que constituyen las bases para nuestra definición.

14. Esta visión de la cultura se completa con la consideración de la importancia de las instituciones por parte de Malinowski, que lo llevan a afirmar (1970: 46) que «la cultura es un compuesto integral de instituciones, en parte autónomas y en parte coordinadas. [...] Cada cultura alcanza su plenitud y autoeficiencia por el hecho de satisfacer el conjunto de necesidades básicas, instrumentales e integrativas».

15. Marvin Harris (2003: 423) no tiene problema en afirmar que «*Las estructuras elementales del parentesco* [obra fundamental de Lévi-Strauss] representan indudablemente el logro supremo de la antropología francesa.»

1.1.2.2. Propuestas de síntesis

Para continuar nuestra reflexión acerca de las posibles definiciones del término «cultura» disponemos de varias síntesis de definiciones académicas. Así, Leslie A. White (1959: 140) pretende avanzar definiendo el *locus* de la cultura al afirmar que:

> [...] las cosas y acontecimientos que comprende la cultura se manifiestan en el tiempo y en el espacio a) en los organismos humanos, en forma de creencias, conceptos, emociones, actitudes; b) en el proceso de interacción social entre los seres humanos; y, c) en los objetos materiales (hachas, fábricas, ferrocarriles, cuencos de cerámica) que rodean a los organismos humanos integrados en las pautas de interacción social. El lugar de la cultura es, pues, a la vez intraorgánico, interorgánico y extraorgánico.

En el mismo sentido, el término cultura pretende cubrir lo que Gustavo Bueno (1978) denomina:

a) Cultura intrasomática, o «automatismos conductuales, aquellos que constituyen una suerte de programa o pauta de secuencias grabadas en el sistema nervioso de cada sujeto corpóreo»;
b) Cultura intersomática, o «dispositivos empíricos, o automatismos sociales constituidos por la concurrencia de diversos sujetos corpóreos»; y
c) Cultura objetiva, o «automatismos extrasomáticos».

Es decir, la cultura engloba al ser psicológico, al ser social y también al ser extenso que se realiza y se afirma a través de sus productos.

De forma extensa, Goodenough (1971: 237-8) recoge la amplia gama de definiciones de cultura que podemos encontrar en la literatura antropológica, cada una de las cuales responde a distintas preguntas de investigación:

1. «Cultura en el sentido general del sistema de normas para contener varias de estas culturas», es decir, la cultura como atributo de todos los hombres en oposición a lo biológico.[16]

16. Incluimos aquí la cita textual de Goodenough (1971) y también su propia explicación parafraseada de cada definición de cultura.

2. «La cultura de un grupo, considerada subjetivamente como el sistema o sistemas de normas que una persona atribuye al conjunto de otras personas», es decir, las culturas concretas descritas por la etnografía como el resultado del aprendizaje humano.
3. «La cultura operativa de una persona», es decir, el mecanismo personal para interpretar los comportamientos ajenos y guiar el propio en una situación concreta.
4. «La cultura pública de un grupo», es decir, los sistemas que los miembros de un grupo suponen que un integrante de un grupo utilizará como cultura operativa y que es el resultado de la moda estadística de las culturas operativas.
5. «La cultura como un nivel concreto de la jerarquía taxonómica de culturas públicas», es decir, el conjunto de culturas públicas que forman parte, como subculturas, de una cultura.
6. «La Cultura de una sociedad», es decir, el sistema de todas las actividades que se desarrollan dentro de la sociedad.
7. «El *pool* de culturas de una sociedad», es decir, la suma de los contenidos de todas las culturas operativas de todos los miembros de una sociedad.

Keesing (1974: 47-51, citado en Velasco, 1993) sintetiza las propuestas relacionadas con la cultura en cuatro áreas generales: 1) las culturas como sistemas adaptativos, según lo cual «las culturas son sistemas (de pautas de conducta socialmente transmitidas) que sirven para relacionar a las comunidades humanas con sus entornos ecológicos»; 2) las culturas como sistemas cognitivos o «sistemas de conocimiento»; 3) las culturas como sistemas estructurales o «sistemas simbólicos compartidos que son acumulativas creaciones de la mente», lo cual «impone un orden culturalmente pautado, una lógica de contraste binario, de relaciones y transformaciones, a un mundo continuamente cambiante y frecuentemente caótico»; 4) las culturas como sistemas «de símbolos y de significados compartidos».

Aguirre (1982: 60-67) resume distintos tipos de definiciones en el siguiente listado:

a) Definiciones descriptivas, que establecen listados de componentes de la cultura.
b) Definiciones históricas, que enfatizan la importancia de la transmisión social de la cultura.
c) Definiciones normativas, entre las cuales se encuentran las visiones de la cultura como norma y como ideal de conducta.

d) Definiciones psicológicas, entre las cuales se encuentran aquellas que definen la cultura como ajuste social, aprendizaje, hábito adquirido o estructura psicológica.
e) Definiciones estructurales, que enfatizan la organización sistemática y estructurada de los diversos aspectos de la cultura.
f) Definiciones genéticas, dentro de las cuales podríamos encontrar aquellas que describen la cultura como producto o artefacto, las ideas como base de la cultura o la importancia de los símbolos.

Bodley (2000) redacta también una lista, que presenta grandes similitudes con la anterior. Así, existen definiciones temáticas (listado de temas o categorías), históricas, conductuales (la cultura como forma de vida), normativas, funcionales (la cultura como adaptación al medio), mentales, estructurales y simbólicas.

Bauman (2002) habla de tres acepciones del término cultura. En primer lugar, tenemos la idea de «cultura como concepto jerárquico», según la cual la cultura es una posesión heredada o adquirida que marca distinciones sociales (en relación con expresiones como «transmisión de cultura, falta de cultura, nivel cultural...».); la segunda idea es la cultura como concepto diferencial, que se utiliza para exponer (y, en cierta medida, crear) diferencias entre comunidades, idea que a veces subyace a ciertas expresiones de la multiculturalidad (Azurmendi, 2003: 117-134); por último, la acepción del término como concepto «genérico» nos habla de la distinción entre lo natural y lo cultural o humano.

Por último Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1998: 169) seleccionan, a partir de las definiciones clásicas de Tylor, Boas, Benedit, Kroeber, White, Kroeber y Kluckhohn, Keesing, Geertz, Plog y Bates, los rasgos fundamentales de la cultura:

> Siguiendo a estos autores, pueden sintetizarse seis componentes claves del concepto que están bastante consensuados por los antropólogos: (1) La cultura es conducta aprendida... (2) Las culturas son modos de interpretación y significación de la realidad... (3) La cultura es simbólica... (4) La cultura es un todo estructurado y está pautada. No es una suma fortuita de rasgos, sino un sistema (relativamente) integrado... (5) La cultura es compartida diferencialmente. La cultura no es un atributo de los individuos en cuanto que tales sino en cuanto miembros de determinados grupos... Las culturas son internamente diversas. Se han distinguido distintos niveles de cultura: cultura nacional, internacional y subcultural... (6) La cultura es un dispositivo de adaptación... Las culturas están sujetas a influencias, préstamos y cambios

de todo tipo, habiendo, por lo demás, junto a la adaptación fenómenos de mal-adaptación. En definitiva, las culturas son cambiantes.

1.1.2.3. La cultura en la Didáctica de la Lengua

Dentro del área de la didáctica de la lengua, la cultura también ha sido un término difícil de acomodar, como explican Barro, Jordan y Roberts (2001: 83):

> No es ni fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. [...] La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, «los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses».

Es decir, se nos acusa de una consideración marginal del conocimiento antropológico y de un uso irreflexivo del término. Obviamente, toda generalización tiene algo de error y, si bien coincidimos en la percepción de la pobre presencia de la antropología en la Didáctica de la Lengua (aunque no en todos los autores), no podemos coincidir en el uso irreflexivo como práctica generalizada, al menos en los últimos años (por ejemplo, véanse Vez Jeremías y González Piñeiro, 2004, y Méndez García y Bueno González, 2005, entre otros, para dos aportaciones de calidad md).

La cultura ha recibido, tradicionalmente, dos definiciones en la didáctica de la lengua (Bueno, 1995: 362, entre otros). En primer lugar, la cultura formal (también denominada «cultura con C»[17] o «cultura elevada») incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comu-

17. El concepto de *Cultura* con C mayúscula, asociado a la *Civilización* decimonónica, podemos trazarlo hasta la obra de Goodenough (1971: 236) y aparece con mucha frecuencia en los trabajos sobre cultura en la Didáctica de la Lengua.

nidad; representa el supuesto conocimiento general del mundo de un hablante nativo idealizado[18] y contribuye al desarrollo personal e intelectual del individuo. En segundo lugar, la cultura profunda[19] («cultura con c» o «cultura popular») englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad, proporcionando a los miembros de esa comunidad un sentimiento de grupo que comparte rituales y, por tanto, la visión del mundo y de la vida presentes en esos rituales; la cultura profunda, por tanto, contribuye a la creación y el mantenimiento cohesionado del grupo.

Vez, Guillén y Alario (2002: 122-3, citando a Galisson y Puren, 1999: 105) hablan de dos tipos de culturas movilizables en la enseñanza: la cultura culta, abstracta y referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento y la cultura popular, referida al saber hacer y estar con otros, al ámbito comportamental. A partir de estas dos percepciones de la cultura, señalan los siguientes aspectos esenciales del concepto (2002: 123):

- La cultura designa todos los ámbitos de la vida de una sociedad dada.
- Está constituida por rasgos materiales y no materiales junto a las estructuras comportamentales.
- Da cuenta de la identidad colectiva en el grupo social.
- Se trata de un saber adquirido, compartido, estructurado y diferenciado.
- La cultura es todo lo que como individuo hace el ser social (un conjunto de comportamientos).

Por tanto, para una aproximación a la realidad se han de contemplar, al menos, tres tipos de «saberes» (Vez, Guillén y Alario, 2002: 125):

- Un *saber cultural* como saberes que resultan de la experiencia social o de un aprendizaje formal tanto de cultura general en cuanto a conocimiento del mundo, conocimientos de historia, geografía, instituciones, como de saber sociocultural en cuanto a conocimiento de la sociedad y de la cultura (costumbres, comportamientos, etc.) de la comunidad que habla la lengua estudiada, a modo –quizá– de datos fragmentados.

18. Véanse Paikeday (1985), Rajagopalan (1999), Kramsch (1995) y Kramsch (2001), entre otros, para una crítica de la figura del hablante nativo idealizado.

19. La cultura profunda puede relacionarse, a su vez, con la ya descrita *Kultur* alemana en oposición a la *civilisation* francesa.

- Un *saber-hacer cultural* comportamental, como dominio de procedimientos, aptitudes prácticas, capacidad para comportarse en diversas situaciones de la vida cotidiana, en las relaciones con los otros, no necesariamente como lo haría un locutor nativo, sino más bien de forma apropiada siendo capaz de desempeñar un papel de intermediario cultural y de gestionar conflictos y malentendidos.
- Un *saber-ser cultural*, como disposiciones individuales, motivaciones y creencias, valores y actitudes que afectan a la imagen de uno mismo y de los demás y que permitirán a los alumnos adoptar un comportamiento y actitud positivos hacia las otras culturas.

Podemos encontrar otros planteamientos ante el término cultura que pretenden también definirla en su complejidad; así, Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 3-4) describen cuatro clases independientes de cultura que pueden ser interesantes para la didáctica de la lengua: la estética (de los logros artísticos), la sociológica (de las costumbres y los ritos), la semántica (de las unidades de significado en la lengua) y la pragmática (de la interacción y las situaciones).

Castro Prieto (1999: 44) habla de cuatro definiciones de cultura en la didáctica de la lengua: la definición behaviorista («cultura como comportamientos observables»), la definición funcional («cultura como reglas que subyacen al comportamiento»), la definición cognitiva («cultura como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y entienden el mundo») y la definición simbolista («cultura como sistema de símbolos o significados»). Castro Prieto (*ibid.*) opta por estas últimas definiciones cognitivas y simbólicas, «ya que ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones»; en el apartado de «Definición Operativa de Cultura» volveremos a revisar este tipo de definiciones.

Kramsch (1998: 8) descubre tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social (formas de pensamiento, comportamiento y evaluación compartidas por todos los miembros de la misma comunidad discursiva), la capa histórica (las producciones materiales de un grupo social como representaciones de sí mismo y de los otros), y la cultura de la imaginación «que gobierna las decisiones y acciones de la gente mucho más de lo que podemos pensar».[20]

Martín Morillas (2001: 294 y ss.) sintetiza el desarrollo de la «enseñanza de la cultura» dentro de la lingüística aplicada en cinco paradigmas: 1) cultura como civilización, 2) cultura como etnografía de la co-

20. Traducción del autor.

municación, 3) cultura como ajuste psicosocial, 4) cultura como cognición cultural y 5) cultura como concienciación crítico-emancipativa. Su trabajo concluye diciendo que los tres aspectos fundamentales del estudio de la cultura (el aspecto social conductual-normativo, las tendencias actitudinales psicosociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa) han de ser tenidos en cuenta para un tratamiento adecuado de la cultura en la enseñanza de la lengua (*ibid.*: 316).

Por último, Duranti (1997: 23-50) revisa seis teorías sobre la cultura en las cuales el lenguaje juega un papel fundamental. Estas teorías son:

- La cultura frente a la naturaleza
  En esta visión de la cultura, ésta es definida como «algo aprendido, transmitido, que pasa de una generación a la siguiente, a través de acciones humanas, a menudo en forma de interacción cara a cara y, por supuesto, a través de la comunicación lingüística» (Duranti, 1997: 24; traducción del autor).
- La cultura como conocimiento
  Citando a Ward Goodenough, la definición aquí recogida es la de cultura como «aquello que uno debe saber o creer para poder funcionar de forma aceptable para los miembros [de una sociedad], y para hacerlo en cualquier papel que éstos acepten para uno cualquiera de ellos mismos» (Duranti, 1997: 27; traducción del autor).
  Una variante importante de esta teoría es la «cultura como conocimiento distribuido socialmente», en la cual, según Duranti (1997: 30-1; traducción del autor), «(i) el individuo no es siempre el punto final del proceso de adquisición y (ii) no todo el mundo tiene acceso a la misma información o usa las mismas técnicas para conseguir ciertas metas».
- La cultura como comunicación
  La definición básica dentro de este grupo de teorías mantiene que la cultura es «una represenación del mundo, una forma de dotar de sentido a la realidad objetivándola a través de historias, mitos, descripciones, teorías, proverbios, productos artísticos y actuaciones» (Duranti, 1997: 33; traducción del autor).
  Según Duranti, las teorías de Claude Lévi-Strauss y Clifford Geertz, entre otras, pertenecen a este grupo.
- La cultura como sistema de mediación
  En su relación con el entorno, los seres humanos actúan a través de un sistema de mediación, la cultura, que incluye productos materiales e inmateriales: «La cultura incluye, así, objetos materiales tales como el paraguas u objetos ideológicos tales como sistemas de creencias o có-

digos lingüísticos. Tanto las estructuras materiales como las ideológicas son instrumentos a través de los cuales los humanos median su relación con el mundo» (Duranti, 1997: 41; traducción del autor).

- La cultura como un sistema de prácticas
  Para superar las visiones estructuralistas de la cultura, acusadas de simplistas, los post-estructuralistas como Bourdieu proponen que hay una íntima relación entre el conocimiento y la acción, entre la historia pasada y la actuación presente; la superación de la dicotomía sujeto-objeto viene dada por el hecho de que «el Sujeto o actor humano puede existir y funcionar culturalmente sólo como participante en una serie de actividades habituales que son tanto presupuestas como reproducidas por sus acciones individuales. La cultura no es ni algo simplemente externo al individuo (por ejemplo, en rituales o símbolos mostrados por los ancianos de una sociedad) ni algo simplemente interno (por ejemplo, en la mente individual). Al contrario, existe a través de acciones rutinarias que incluyen las condiciones materiales (y físicas) así como la experiencia de los actores en el uso de sus cuerpos al moverse a través de un espacio familiar» (Duranti, 1997: 45; traducción del autor).
- La cultura como un sistema de participación
  Partiendo de la premisa de que cualquier acción, incluida la comunicación verbal, tiene una cualidad participativa, social y colectiva, la cultura supone, por tanto, la participación en una comunidad de ideas y prácticas, como expresa Duranti (1997: 46; traducción del autor) con el siguiente silogismo:

> Si el mundo se mantiene unido mediante actos comunicativos y conectado mediante canales comunicativos, hablar significa escoger una forma concreta de entrar en el mundo y una forma concreta de mantener relaciones con aquellos con los que entramos en contacto. Es, por tanto, a través del uso del lenguaje que somos, en gran medida, miembros de una comunidad de ideas y prácticas.

En resumen, no sólo tenemos diversas definiciones de cultura, sino también diversas interpretaciones y categorizaciones de esas definiciones.[21]

21. Keesing hace una reflexión, de forma pesimista (¿o realista?), acerca de esta variedad de definiciones: «No hay ninguna esperanza de que pueda alcanzarse un compuesto ecléctico con el cual pudieran estar todos de acuerdo: una formulación sobre la cultura en la que Marvin Harris y David Schneider estuvieran de acuerdo sería probablemente vacía. Y ser eclécticos nos llevaría otra vez a los vagos y oscuros conceptos de cultura que se tenían antes» (Kessing, 1974: 54).

Además, en relación con las definiciones de cultura en la didáctica de la lengua, han aparecido algunos conceptos que hoy se consideran fundamentales en la conexión lengua-cultura. Comenzamos hablando del concepto denominado «aculturación» o «enculturación» («acculturation»). Acton y Walker de Felix (1986: 20) definen la enculturación como la adaptación gradual a la cultura meta sin renunciar necesariamente a la propia identidad nativa. Esta aculturación se suele describir con carácter «definitorio», es decir, estático en relación con la identidad del individuo, como Brown (1986: 33; traducción del autor) parece asumir en el siguiente párrafo:

> Si el individuo francés tiene fundamentalmente una orientación cognitiva y el americano una orientación psicomotora y el español una orientación afectiva, [...] no es difícil sólo en este plano comprender la complejidad de la enculturación, el proceso de adaptarse a una nueva cultura.

El principal problema de este concepto es que incurre de lleno en las anteriormente mencionadas metáforas de la «cultura como objeto» y la «cultura como espacio cerrado» que conducen, inexorablemente, a estereotipos (¿son todos los franceses racionales, los americanos activos y los españoles afectivos? ¿No son afectivos los franceses, racionales los americanos y activos los españoles?) y, en definitiva, a usos diferenciadores de la cultura.

Además, estas dos metáforas se refuerzan por otra de las ideas claves de la cultura en la didáctica de la lengua: el choque cultural. Según Seelye (1993: 57) el término choque cultural (*culture schock*) se lo debemos al antropólogo Kalervo Oberg, quien en un trabajo de 1960 para la revista *Practical Anthropology* lo define como un fenómeno de ajuste a un entorno nuevo. Sin embargo, aunque esta referencia a Oberg es común cuando se traza el origen del concepto, hemos encontrado un texto del propio Oberg[22] fechado en 1954 en el cual se hace referencia a otro texto de Cora Du Bois titulado «Culture Shock». Este texto fue presentado como parte de una mesa redonda en la primera reunión regional del medio-oeste del *Institute of International Education* en Chicago, el 28 de noviembre de 1951. Cora Du Bois es una importante antropóloga, discípula de Alfred Kroeber, inscrita dentro de la corriente de estudio conocida como

22. Información tomada el 12 de diciembre de 2004 del servidor del St. Mary's College of Maryland *http://www.smcm.edu/academics/internationaled/Pdf/cultureshockarticle.pdf.*

«Cultura y Personalidad».[23] Como veremos más adelante, la adscripción del concepto de «choque cultural» a esta corriente de estudio nos da pistas para su comprensión.

Brown (1986: 35, traducción del autor) define este choque de la siguiente forma:

> El choque cultural es una experiencia frecuente para cualquier persona que aprenda una segunda lengua en una segunda cultura. El choque cultural hace referencia a una serie de fenómenos que van desde una cierta irritabilidad hasta profundos momentos de crisis y pánico psicológicos... El choque cultural se asocia con sentimientos en el estudiante de extrañamiento, enfado, hostilidad, indecisión, frustración, infelicidad, tristeza, soledad, nostalgia e incluso enfermedad psicológica. La persona que sufre el choque cultural contempla su nuevo mundo con resentimiento y alterna entre estar enfadado con los demás por no comprenderle y sentirse lleno de autocompasión.

Stern (1983: 382, traducción del autor) define el mismo concepto de la siguiente manera:

> El choque cultural es el estado de ansiedad al cual se expone el estudiante al entrar en una cultura nueva y totalmente no familiar. El «stress» cultural es el estado de incomodidad prolongada a resultas de las discrepancias entre la autoimagen y las expectativas de la nueva cultura.

Curiosamente, este fenómeno del choque cultural es el complemento perfecto para las anteriormente citadas metáforas de la cultura: en primer lugar, para la visión de la cultura como espacio cerrado, como límite que no debe ser traspasado, ya que, si esto ocurre, conduce a un estado de «shock» y de «stress» (Brown, 1986: 36); en segundo lugar, el choque cultural es también una deducción lógica a a partir de la metáfora de la cultura como objeto. Si las culturas son objetos, dos culturas en contacto pueden chocar. El propio Seelye (1993: 57; traducción del autor) da el salto del choque cultural como fenómeno individual hasta el «choque de culturas»:

23. Información tomada el 12 de diciembre de 2004 de *http://www.mnsu.edu/emuseum/information/biography/abcde/dubois_cora.html.*

> El conflicto está presente siempre que dos culturas se ponen en contacto. Esto a menudo se debe a un choque de valores –una diferencia cultural en la percepción de la forma adecuada de satisfacer las necesidades físicas y psicológicas básicas.

Pero esta hipótesis del choque cultural ha de ser vista en su contexto. La teoría que subyace a este concepto es la visión antropológica-psiquiátrica de la Escuela de Palo Alto y la *Nueva Comunicación* (de ahí las citas en el texto de Brown a Edward Hall y Gregory Bateson, autor de la teoría del «double bind» o «doble lazo»), íntimamente relacionadas con los estudios de pacientes con disfunciones en las relaciones personales, orientados a la terapia familiar o el tratamiento de la esquizofrenia (Winkin, 1994; Llacuna Morera, 1993).

Sin embargo, ¿cuánto del choque cultural es cultural y cuánto es psicológico? Este famoso concepto dentro de los estudios culturales en la didáctica de la lengua nos indica que el contacto cultural está plagado de malentendidos y de «enfrentamientos», fruto de las diferencias culturales, y esos «enfrentamientos» provocan ansiedad y estrés. Es importante darse cuenta de que, como afirma Guest (2002: 157, traducción del autor),

> cuando interactuamos con gentes de nuestra propia cultura, no tendemos a «culturizarlos». Es decir, no buscamos explicaciones culturales para interpretar su comportamiento. Por el contrario, les adscribimos personalidades... En resumen, asumimos la actitud de que mi comportamiento es, fundamentalmente, una cualidad personal, mientras que el tuyo es simplemente un producto cultural.

Es decir, cuando interactuamos con personas de nuestra propia cultura (entendiendo aquí cultura como estado-nación, como suele ser habitual en el discurso popular y en gran parte de los textos especializados en didáctica de la lengua) no solemos «culturizar» las diferencias, sino que las atribuimos a otras razones, frecuentemente psicológicas o «de carácter». Sin embargo, cuando la falta de entendimiento es en relación con habitantes de otras naciones o en situaciones en el extranjero, ésta se dice que genera «choque cultural».

Por tanto, el choque cultural es, simplemente, una reacción psicológica natural ante lo nuevo, en este caso ante una comunidad cultural nueva (dentro de la cual no estamos «socializados»). En este sentido, el propio Kalervo Oberg, en el texto de 1954, afirma que el choque cultural se precipita por la ansiedad de perder todas nuestras señales y símbolos pro-

pios de las relaciones sociales pero que los individuos difieren enormemente en el grado en que el choque cultural les afecta.

Papalia y Wendkos Olds (1987: 367) nos dicen respecto al estrés que «no es el acontecimiento en sí mismo lo que provoca el estrés, sino la forma como lo percibe el individuo... La capacidad [...] para producir estrés depende más del modo como los interpreta el individuo, que los sufre a causa de una experiencia previa de acontecimientos similares y de su habilidad actual para enfrentarse a ellos». Es decir, el estrés, que es una reacción natural ante los acontecimientos de la vida, depende en gran medida de cómo entienda y enfoque el individuo los acontecimientos, lo cual, conjungado con las metáforas de la cultura como espacio cerrado y como objeto, nos da un panorama de crisis bastante evidente.

En resumen, nuestra opinión al respecto es la siguiente: 1) las relaciones culturales están frecuentemente mediadas por el modelo cultural de «cultura», basado en muchas ocasiones en las metáforas del objeto y del espacio cerrado; 2) desde este modelo cultural de «cultura», es predecible «percibir» culturalmente que estamos abocados a un «choque de culturas», que en el fondo no es más que la constatación de nuestra propia profecía autocumplida; 2) el «choque cultural» es una interpretación de una situación social especial que, obviamente, tiene repercusiones psicológicas; 3) sin embargo, no tiene sentido «culturalizar» ese malestar, que bien puede sentirse en un contexto nacional (en el que aparentemente no hay problemas lingüísticos): es decir, un empresario de la banca española colocado en mitad de una discoteca suburbana en la que suene hip-hop a todo volumen probablemente sentirá más «choque cultural» que tomando café en el Café Florián en la Plaza de San Marcos, Venecia –incluso si no escucha con claridad al camarero por el sonido de la música del cuarteto de cuerda que suena de fondo.

Así pues, el choque cultural bien puede ser un efecto de las metáforas de la cultura como objeto y como espacio cerrado, especialmente cuando se combina la idea de cultura con la de estado-nación. El estado-nación se define por sus fronteras y el choque cultural se interpreta como una reacción lógica cuando se traspasa la frontera de la cultura como estado-nación. En este sentido, nuestro objetivo no es negar el choque cultural (lo cual requeriría una investigación etnográfica y psicológica de grandes dimensiones) sino matizarlo en relación con la didáctica de la lengua.

En este sentido, es importante recordar, en primer lugar, que no podemos hablar de cultura sólo como cultura nacional; en segundo lugar, que hay que superar las visiones negativas *a priori* en cuanto a las relacio-

nes culturales e internacionales; en tercer lugar, que las condiciones personales (situación socioeconómica, situación de soledad o pertenencia a un grupo, etc.) son factores que suavizan o agravan el choque cultural; en cuarto lugar, que el choque cultural, si ocurre, es una situación temporal que desaparece gracias a los procesos de socialización en el nuevo grupo y que, por tanto, no hay que magnificar.

Además, la experiencia de aprendizaje de lenguas es una experiencia de éxito comunicativo más allá de las dificultades propias de la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas.[24] Precisamente, el mismo Oberg (1954, traducción del autor) recomienda el aprendizaje de la lengua como mecanismo para superar el choque cultural, en clara contradicción con aquellos que plantean el choque como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua:[25]

> La pregunta que surge ahora es, ¿qué se puede hacer para superar el choque cultural tan pronto como sea posible? La respuesta es conocer a la gente del país de acogida. Pero esto no se puede hacer de forma satisfactoria sin conocer la lengua, porque la lengua es el principal sistema simbólico de comunicación. Ahora bien, todos sabemos que aprender una lengua es difícil [...]. Esta tarea por sí sola es suficiente para causar frustración y ansiedad, no importa lo hábil que sea el profesor de idiomas en falicitártelo. Pero una vez que eres capaz de mantener una conversación amistosa con la camarera, la vecina o cuando sales de compras sola, no sólo ganas confianza y un sentimiento de poder, sino que un nuevo mundo de significados culturales se abre para ti.

El hecho de que sea más fácil investigar por qué un acto comunicativo fracasó o por qué un individuo no se socializó eficazmente no puede hacernos pensar que todo acto comunicativo tiende a fracasar o que todo individuo tendrá problemas en su socialización, como a veces dejan entender ciertos estudios de comunicación intercultural.

24. En el mismo sentido, Papalia y Wendkos Olds (1987: 368) nos dicen que «muchos hombres y mujeres logran altos niveles de satisfacción en la vida, arriesgándose y aceptando el cambio y navegando victoriosamente a través de los impredecibles accidentes de la vida... Si no nos arriesgáramos de alguna manera, nunca avanzaríamos más allá de nuestros actuales niveles de logro y satisfacción. Dejaríamos de madurar. La clave para el éxito parece encontrarse en la habilidad para sobreponerse al estrés, tanto a aquel que nosotros activamente buscamos como al que nos impone el destino. La mayoría de nosotros nos sobreponemos con éxito la mayoría de las veces».

25. Información tomada del servidor del St. Mary's College of Maryland *http://www.smcm.edu/academics/internationaled/Pdf/cultureshockarticle.pdf.*

Así pues, motivados por esta aparente diversidad de definiciones y tras esta necesaria revisión histórica del término cultura que nos permite tener criterios para optar por una definición adecuada, es necesario construir una «definición operativa de cultura». Optar explícitamente por una definición es la única forma de poder establecer una mirada crítica sobre ésta, pues cualquier otra decisión implicaría ocultar nuestro punto de partida (y de vista) a pesar de que, necesariamente, estaríamos optando por una definición implícita de la cultura.

1.2. Definición operativa de cultura

1.2.1. El materialismo cultural

Para nuestra definición operativa de cultura, consideraremos algunos referentes dentro de su estudio antropológico moderno. En este sentido, una de las definiciones más conocidas es la del antropólogo americano Marvin Harris. Según este autor (Harris, 1998: 19-20), la cultura es:

> [...] el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir su conducta).

Posteriormente, Harris muestra su esquema o patrón universal para la comparación de culturas, que forma la base del materialismo cultural (*ibid.*: 30-31):

1. La infraestructura, compuesta de aquellas actividades «mediante las cuales toda sociedad satisface los requisitos mínimos de subsistencia (modo de producción) y regula el crecimiento demográfico (modo de reproducción)».
2. La estructura, compuesta por todas aquellas actividades «mediante las cuales toda sociedad se organiza en grupos que distribuyen, regulan e intercambian bienes y trabajos».
3. La superestructura, integrada por aquellos elementos relacionados con las «actividades artísticas, lúdicas, religiosas e intelectuales junto con todos los aspectos mentales y *emic*[26] de la estructura e infraestructura de una cultura».

26. El par *etic* y *emic* fue acuñado por el lingüista Kenneth Pike (1954) para explicar la diferencia entre el punto de vista del científico-observador y el sujeto-objeto de la investigación. Su

La relación entre estos tres elementos es, según Marvin Harris, de causa-efecto, siendo la infraestructura la causa de la estructura y la superestructura.

Descubrimos, al menos, dos grandes virtudes de este enfoque. En primer lugar, una de sus virtudes es su valor descriptivo y analítico, que proviene de un esquema interpretativo claro y completo en sí mismo. Este potencial de descripción y análisis lo aplica Marvin Harris (1998) al estudio de la evolución, el lenguaje, la producción y la reproducción, la organización macro y microeconómica, las relaciones de parentesco, los sistemas de clases, el estado, la religión, el arte y la personalidad, demostrando así lo ambicioso que es el programa del materialismo cultural.

En segundo lugar, no podemos negar el poder argumentativo de la relación causal que Harris pretende descubrir entre la infraestructura y los otros dos niveles. El descubrimiento de la causa de fenómenos como la prohibición del cerdo en ciertas culturas o la existencia de las brujas (Harris, 1994), junto con la interesante lectura de algunos de sus textos más divulgativos y provocadores (Harris, 1984 o 1997), han convertido a este autor en una de las referencias claves (y más populares) en el estudio de la cultura.

Sin embargo, en estas virtudes radican también los defectos que más frecuentemente se le han achacado al materialismo cultural de Marvin Harris. La primera acusación que ha recibido es la de simplificar la realidad cuando establece la infraestructura como causa de la estructura y la superestructura, en lo que se ha denominado como «determinismo infraestructural». Subordinando estructura y superestructura a la adaptación infraestructural se elimina la relación dialéctica entre los tres elementos mostrada por el análisis marxista clásico. El mismo Marvin Harris ha tenido que relajar su visión del «determinismo infraestructural» hacia un «principio de la primacía de la infraestructura» (Harris, 2000: 152).

El método de trabajo del materialismo cultural también ha sido criticado. El análisis se basa en estudios cuantitativos basados en el modelo de las ciencias naturales (por ejemplo, en relación con la demografía, la ingesta de proteínas o el consumo de calorías), lo cual ha provocado simplificaciones en la descripción de la compleja realidad sociocultural. Además, a pesar de adoptar la presencia del par *emic-etic*, dado que la infraestructura engloba aspectos *etic*-conductuales de la producción y la re-

primera aplicación fue en la distinción entre la fonética y la fonémica; Marvin Harris, entre otros, la toma prestada para el estudio de la cultura, estableciendo con ellos una distinción entre los aspectos mentales (englobados en la superestructura) y los aspectos conductuales, presentes en la infraestructura y la estructura (Harris, 1998: 26-30).

producción, es este último término, *etic*, el que tiene más valor desde la perspectiva del materialismo cultural, con el consiguiente riesgo de etnocentrismo de la visión del observador ajeno y el desprecio de las interpretaciones que los miembros de la comunidad estudiada hacen de sí mismos, de su comunidad y de sus actos y productos. Sin embargo, una gran parte de la antropología hoy no hace una apuesta tan decidida por lo –*etic*, como afirma Rodrigo Alsina (1999: 36); «lo que se puede apreciar en la actualidad es una tendencia a la perspectiva "emic" no sólo en las ciencias sociales y humanas sino en el sentido común».

1.2.2. La antropología simbólica

Así pues, sin desdeñar los aspectos más relevantes del materialismo cultural, nos proponemos encontrar otra definición que nos sirva de referencia para nuestro trabajo. Una definición interesante del concepto «cultura» es la de Clifford Geertz. En su artículo «El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente», Geertz (2001: 70, ed. orig. de 1973) define la cultura como:

> [...] un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios

y, también, como (*ibid.*: 88):

> [...] un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.

El punto de partida de Geertz, por tanto, es totalmente distinto de aquel asumido por Harris. Desde el principio establece que «el análisis de la cultura ha de ser [...] no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en la superficie» (Geertz, 2001: 20).

La propuesta metodológica de Geertz recibe el nombre de «descripción densa», es decir, «la descripción de una jerarquía estratificada de estructuras significativas», y aclara que:

> [...] la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, 2001: 27)

El objetivo de esta descripción densa también lo expone Geertz claramente (*ibid.*: 35): «Todo el *quid* de un enfoque semiótico de la cultura es ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos».

Esta descripción densa la explica Duranti (1997: 36-7; traducción del autor) gráficamente: «El concepto de *descripción densa* –prestado de Gilbert Ryle– es una metáfora fundamental en la teoría de la cultura de Geertz: el etnógrafo vuelve a los mismos materiales y añade «capas» – éste es el sentido de «compacto» como en *un muro compacto*[27] –además de densidad, concentración– como en *una sopa densa*». Es decir, la tarea del etnógrafo es interpretar añadiendo capas de significación en un proceso sin fin de concentración en la actividad cultural.

En el libro *Local Knowledge: Further essays in Interpretive Anthropology*, Geertz (2000: 57) introduce dos conceptos nuevos para explicar la tarea del antropólogo y su acercamiento a la cultura: toma prestado del psicoanalista Heinz Kohut la distinción entre conceptos cercanos a la experiencia y distantes de la experiencia («*experience-near*» y «*experience-distant*»). Los conceptos cercanos a la experiencia son aquellos que una persona podría utilizar de forma espontánea para definir lo que percibe, siente, piensa o imagina y que además comprendería al instante si lo utilizara otra persona. Los conceptos distantes de la experiencia son utilizados por los especialistas para alcanzar sus objetivos científicos, filosóficos o prácticos.

Con estos dos conceptos en mente, Geertz (*ibid.*: 58) define la tarea del análisis cultural:

> Controlar los conceptos que, para otras gentes, son cercanos a la experiencia y hacerlo de tal forma que se puedan establecer conexiones iluminadoras con conceptos distantes de la experiencia que los teóricos hayan diseñado para capturar las características generales de la vida social.

27. «A thick pile» en el original.

A partir de este planteamiento, el especialista en cultura se introduce en el «círculo hermenéutico» (*ibid.*: 69) que lo lleva de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano, y viceversa.

Observamos, por tanto, que existe una diferencia sustancial entre el materialismo cultural de Harris y la semiótica de Geertz.[28] Donde Harris encontraba la determinación de la infraestructura, Geertz (2001: 51) nos dice que «la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos– como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones [...] que gobiernan la conducta».

Posteriormente aclara esta idea con las siguientes palabras:

> Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales son no generales sino específicos. (Geertz, 2001: 57)

Es decir, estos esquemas culturales sirven como guías para la actuación y la comprensión, y por tanto la cultura es un elemento fundamental en la concepción geertziana de la mente, cuya actividad se torna, por tanto, social: «El pensamiento humano es esencialmente social: social en sus orígenes, social en sus funciones, social en sus formas, social en sus aplicaciones» (Geertz, 2001: 299). Desde la psicología, pues todas las áreas son complementarias en el estudio de la cultura, nos dice Jerome Bruner (1997: 19): «La mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana»; más adelante, profundiza en este pensamiento afirmando que:

> [...] la mente no podría existir si no fuera por la cultura [...] La evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la «realidad» está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural. (Bruner, *ibid.*: 21)

28. Quizás la principal diferencia entre Geertz y Harris no sea conceptual o metodológica. La ambición de Harris no encuentra paralelo en Geertz, quien afirma de forma muy explícita: «El análisis cultural es intrínsecamente incompleto» (Geertz, 2001: 39).

Al mismo tiempo, el ser humano busca la unión con el grupo y, por tanto, posee la necesidad de cultura como algo consustancial. Erich Fromm, en su clásico *¿Tener o Ser?* nos dice:

> El deseo humano de unirse con los demás está enraizado en las condiciones específicas de la existencia que caracterizan a la especie humana, y es uno de los estímulos más vigorosos de la conducta humana. Mediante la combinación de una determinación instintiva mínima y un desarrollo máximo de la capacidad de razonar, los seres humanos hemos perdido nuestra unidad original con la naturaleza. Para no sentirnos totalmente aislados (lo que, de hecho, nos condenaría a la locura) necesitamos encontrar una nueva unidad: con nuestros semejantes y con la naturaleza. Esta necesidad humana de unión con los otros se satisface de muchas maneras: en la unión simbiótica con la madre, con un ídolo, con la tribu, con la nación, con la clase, con la religión, con la fraternidad, con la organización profesional. (Fromm, 1978: 106)

En el mismo sentido, encontramos, en una línea de trabajo distinta pero complementaria, conceptos similares al estudiado aquí por Geertz. Bourdieu elabora el concepto de *habitus*, un «sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generativos» (Bourdieu, 2000: 118), es decir, «esquemas generadores de prácticas y de percepción de las prácticas» (*ibid.*: 134). Este *habitus*, que está, en palabras de Bourdieu, encarnado en el cuerpo, es algo histórico «producto de los condicionamientos que tienden a reproducir la lógica objetiva de los condicionamientos aunque sometiéndola a una transformación» (*ibid.*: 133).

Por supuesto, la coincidencia entre ambos términos es sólo parcial dado que Bourdieu, desde la sociología, observa el *habitus* como parte de la lucha (dialéctica) por el poder que tiene lugar en las instituciones, sirviendo éste para ocultar esta misma lucha y colaborar, así, al mantenimiento del *statu quo*. No obstante, es posible la reacción ante los dominantes, aunque ésta exige una mirada crítica, no sólo hacia el dominante, sino también hacia uno mismo para negarse a ser engranaje.[29]

29. Para un estudio comparativo entre Clifford Geertz y Pierre Bourdieu –con la interculturalidad y la globalización como telones de fondo–, véase García Canclini (1997).

1.2.3. Los Estudios Cognitivos

Dentro del campo de los Estudios Cognitivos también encontramos trabajos que estudian la cultura y observaremos ciertas relaciones con las palabras antes referidas a la obra de Geertz. No debe extrañarnos esto, dado que, como afirman Sperber y Hirschfeld (1999, traducción del autor), «la sociabilidad y la cultura son posibles gracias a capacidades cognitivas, contribuyen al desarrollo ontogenético y filogenético de estas capacidades y proporcionan *inputs* específicos para los procesos cognitivos». Es decir, existe una fuerte relación de retroalimentación entre sociedad, cultura y cognición.

El descubrimiento de esta relación no es algo nuevo. Ya la antropología boasiana consideraba la relación entre cultura, sociedad y mente, como demuestran las palabras del discípulo de Boas, A. L. Kroeber (1917: 67):

> En cierto sentido, toda la civilización sólo existe en la mente. La pólvora, las artes textiles, la maquinaria, las leyes, los teléfonos, no se transmiten en sí mismos de hombre a hombre ni de generación en generación, al menos de una forma permanente. Es la percepción, el conocimiento y la comprensión de ellos, sus ideas en el sentido platónico, lo que se traspasa. Todo lo social sólo puede tener existencia gracias a la mente. Por supuesto, la civilización no es en sí misma una acción mental; la transportan los hombres, sin que esté en ellos. Pero su relación con la mente, su absoluto enraizamiento en la facultad humana, es obvia.

Más tarde, el psicólogo Jerome Bruner (1987: 75) explica la evolución de los estudios culturales desde una perspectiva cognitivista:

> En la última década ha habido una revolución en la definición de la cultura humana. Esta definición se aleja del estructuralismo estricto, según el cual la cultura es una serie de reglas interconectadas de las cuales las personas derivan determinadas conductas para ajustarse a determinadas situaciones, y se acerca a la idea de la cultura como conocimiento del mundo implícito pero sólo semiconectado a partir del cual, mediante la negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados.

Así pues, esta relación cultura-cognición hace que los estudios cognitivos se interesen por la cultura, al menos por dos razones:

> El estudio de la cultura es relevante para la ciencia cognitiva por dos razones principales. La primera es que la misma existencia de la cultura, en una parte esencial, es tanto un efecto como una manifestación de las habilidades cognitivas humanas. La segunda razón es que las sociedades humanas actuales enmarcan culturalmente todos los aspectos de la vida humana y, en particular, de su actividad cognitiva. Esto es verdad para todas las sociedades, desde Nueva Guinea hasta Silicon Valley. La cognición humana tiene lugar en un contexto social y cultural. Usa herramientas proporcionadas por la cultura: palabras, conceptos, creencias, libros, microscopios y ordenadores. Además, gran parte de la cognición gira en torno a fenómenos sociales y culturales. (Sperber y Hirschfeld, 1999; traducción del autor)

Es decir, la cultura es un efecto y una manifestación de las habilidades cognitivas humanas y, además, las sociedades «enmarcan culturalmente» todos los aspectos de la vida humana: «Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura» (Bruner, 1997: 12).

Así, la antropología cognitiva (D'Andrade, 1995) ha intentado definir la relación entre la cultura y la capacidad cognitiva humana. Con esta idea en mente, en los últimos años ha surgido, como hemos visto en la cita anterior de Bruner (1987: 75), una reinterpretación del término cultura. D'Andrade (1990: 65; traducción del autor) define la cultura como «sistemas aprendidos y compartidos de significado y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos significados y comprensiones no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo; tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad». Es decir, la cultura no es sólo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos conduce a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros y a actuar de forma consecuente con tal comprensión.

Esta visión de la cultura se estructura en torno a las nociones de «modelo mental» y «modelo cultural» que es a lo que se refiere ese «marco cultural» de Sperber y Hirschfeld y ese «conocimiento del mundo implícito pero sólo semiconectado» de Bruner. Martín Morillas y Pérez Rull (1998: 46) afirman que:

> [...] un modelo mental es una estructura mental abstracta que codifica conceptos. Cuando los modelos mentales se engarzan y comparten intersubjetivamente, con poder motivacional y epistémico, forman «modelos culturales». Los esquemas no sólo representan la conceptualización de los elementos

> de la experiencia que se abstraen en conceptos o redes de conocimiento, sino las creencias, valoraciones, actitudes y emociones, así como las acciones interpersonales que permiten la vida social; por ello, poseen inherentemente una función motivadora, orientadora, directora: motivan nuestra conducta, dirigen y orientan nuestras interpretaciones, ayudan a dar sentido a la experiencia novedosa, y ayudan a crear nuevas simbolizaciones.

Es decir, los esquemas o modelos culturales son sistemas de orientación epistemológica y axiológica, pero, y esto es muy interesante, estos esquemas surgen de las mismas actividades y de las prácticas sociales en las cuales los utilizamos.

Quinn y Holland (1987b: 4, traducción del autor) proporcionan una definición de esos modelos culturales:

> Los modelos culturales son modelos del mundo presupuestos, aceptados como reales, ampliamente compartidos (aunque no necesariamente de forma excluyente frente a otros modelos alternativos) por los miembros de una sociedad y que juegan un papel enorme en la comprensión del mundo y en el comportamiento dentro de él.

La cultura, por tanto, se organiza y estructura en modelos culturales, que son compartidos de forma intersubjetiva por los miembros de un grupo, y estos modelos culturales no son sólo herramientas de comprensión sino también fuerzas que dirigen los comportamientos del grupo y de los individuos.

Siguiendo con esta corriente de investigación, un modelo cultural se define también, en términos de cognición humana, como un esquema cognitivo que es compartido de forma intersubjetiva por un grupo social (D'Andrade, 1987: 112). La teoría de los esquemas, como el mismo D'Andrade reconoce (D'Andrade, 1990: 99), es la llave para la interpretación de la cultura y la capacidad cognitiva. Los esquemas son, según Casson (1983), la base para el procesamiento de la información y proporcionan a los modelos la flexibilidad y la generalidad suficientes como para explicar cómo se organiza el conocimiento cultural en paquetes de dimensiones cognitivas razonables para ser aprendidos y aplicados en diferentes contextos.

Quinn y Holland (1987b: 25-27) reconocen cuatro grandes mecanismos por los cuales el conocimiento codificado en los modelos culturales es aplicado a las distintas tareas cognitivas que requieren ese conocimiento: primero, por medio de esquemas proposicionales, que implican

a los conceptos y las relaciones que se establecen entre ellos; segundo, por medio de esquemas imaginísticos, es decir, *gestalts* que contienen información visual o cinética; tercero, por medio de metáforas, es decir, trasladando esquemas proposicionales y de imagen de ciertos dominios sobre las correspondientes estructuras en otros dominios; y, finalmente, por medio de la metonimia, que implica estructurar un dominio en términos de uno de sus elementos.

Es especialmente interesante el estudio de la metáfora. La metáfora es un término con una tradición de más de dos mil años de antigüedad y con el cual las Ciencias del Lenguaje y la Didáctica de la Lengua están bien familiarizadas. Sin embargo, además del sentido «literario» de la metáfora, ésta es señalada por algunos como el concepto clave en la comprensión de nuestro pensamiento y de la cultura.

Si bien no es fácil aclarar en pocas palabras el significado de un término con la tradición de la metáfora, para empezar podemos recurrir al origen del concepto: el primer tratado importante donde aparece la metáfora es en la obra de Aristóteles, quien afirma en su *Poética* que la metáfora es la transferencia del nombre de una cosa sobre otra (véase Kirby, 1997, para un estudio detallado de la metáfora en la obra aristotélica). A partir de aquí se observan, al menos, dos líneas de desarrollo del concepto en relación con las funciones de la metáfora: una primera línea, llevada de la mano del auge de la Poética en cuanto a estudio de la ornamentación en la obra literaria, que destaca el valor decorativo de la metáfora (Mortara Garavelli, 1991: 185); una segunda línea, retórica, que afirma la función cognoscitiva de la metáfora , y que tuvo que esperar a la aparición de los Estudios Cognitivos y el resurgir de la Retórica para extenderse y triunfar; es decir, la metáfora ha pasado de ser un fenómeno literario definido por su no literalidad a convertirse en un proceso cognitivo marcado por su fuerza interpretativa.

En concreto, la re-aparición de la metáfora en la primera línea de investigación se debe, en parte, al libro de Lakoff y Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*. En este libro, Lakoff y Johnson (1991: 39) afirman que «nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica» y distinguen entre el concepto metafórico, que es cognitivo, y las expresiones metafóricas, que son lingüísticas, explicando así la conexión entre las representaciones mentales y públicas.

Estas afirmaciones implican que, si nuestro sistema conceptual es fundamentalmente metafórico, estas metáforas nos sirven para la interpretación y la actuación en la realidad, pues, como explican Lakoff y Johnson

(*ibid.*: 198), «las metáforas pueden crear realidades, especialmente realidades sociales. Una metáfora puede así convertirse en guía para la acción futura. Estas acciones desde luego se ajustarán a la metáfora. Esto reforzará a su vez la capacidad de la metáfora de hacer coherente la experiencia. En este sentido, las metáforas pueden ser profecías que se cumplen». Ya hemos propuesto anteriormente la hipótesis del choque cultural como profecía cumplida de las metáforas de la cultura como objeto y como espacio cerrado.

En este sentido, el análisis de las expresiones metafóricas, mucho más frecuentes en el uso de la lengua de lo que la función ornamental podría hacernos prever, puede ayudarnos a definir los conceptos metafóricos. De esta forma podemos comprender los modelos culturales que conforman lo que antes denominamos cultura, así como nos pueden ayudar a transformar esos modelos porque «el mejor agente de transformación del sentido dentro de la enciclopedia cultural [es] la metáfora» (González de Ávila, 2002: 122).

Continuando con el debate sobre los modelos culturales, D'Andrade (1990: 115, traducción del autor) sugiere otra idea para explicar la aplicación de modelos culturales a tareas cognitivas:

> Al razonar, la gente usa una forma lógica sólo para las inferencias más simples. Con mayor frecuencia se usan para razonar modelos cognitivos bien aprendidos, manipulando mentalmente estos modelos para computar que podría o no podría suceder, o que es probable o improbable que suceda.

Por último, concluye diciendo que la habilidad para razonar está fuertemente influenciada por la cultura, la cual es el origen de estos modelos culturales.

Los modelos culturales son, por tanto, esquemas cognitivos que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento y el pensamiento y, consecuentemente, el comportamiento de los individuos. Se genera, por tanto, un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico, por un lado, y, por otro lado, la cultura y los modelos culturales, que definen lo que la realidad es para cada uno. Por poner un ejemplo ligado a la enseñanza de la lengua, en otros trabajos (Trujillo Sáez, 2002a y 2002e) hemos sugerido que existen modelos culturales de la escritura que determinan cómo se debe escribir un género determinado; además, la presencia de los rasgos de ese género se ve recompensada por una buena evaluación en el contexto escolar de igual forma que la capacidad para jugar con las reglas del género es apreciada en la lectura literaria.

En resumen, la definición geertziana de cultura, enriquecida por los estudios cognitivos, representa una opción interesante para la educación y para la educación lingüística en particular. Nos muestra un objeto de estudio inserto en la semiótica y comprensible desde una perspectiva constructivista, es decir, un objeto creado por el hombre mediante el diálogo y la argumentación. Por tanto, como objeto construido puede ser modificado; es decir, puede ser objeto educativo.

El siguiente paso, establecida nuestra posición respecto a la cultura, es saber cómo se trasmiten realmente esos «esquemas de significaciones» de tal forma que podamos compartirlos y actuar sobre ellos. Esta pregunta es la que intentaremos responder a continuación reflexionando acerca de qué es y cómo funciona la comunicación.

2 Comunicación

La vida humana sólo tiene sentido en la comunicación.

Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*

Como ocurre con la cultura, la comunicación es uno de los grandes temas de investigación y debate a principios del siglo XXI. Wolton (1999: 71) observa este interés por la comunicación y afirma que la comunicación es:

> [...] un campo de investigación que moviliza al menos diez disciplinas: antropología, lingüística, filosofía, sociología, derecho, ciencia política, psicología, historia, economía, psicosociología. Es un objeto interdisciplinario y no una disciplina. Esto presenta temibles problemas de traducción de las disciplinas entre sí y de solapamiento de problemáticas.

Es decir, si ya hemos señalado que es difícil establecer una definición de cultura, no menos difícil es definir la comunicación.

Winkin describe poéticamente (1994: 11) la polisemia del término comunicación:

> La palabra comunicación es un término irritante, un inverosímil trastero donde se encuentran trenes y autobuses, telégrafos y cadenas de televisión, pequeños grupos de encuentro, recipientes, esclusas y, naturalmente, una colonia de mapaches, puesto que los animales se comunican... Pero, por la misma razón, es un término fascinante.

En el mismo sentido, González de Ávila (2002: 194) reconoce que:

> [...] la comunicación es un valor en constante alza en el mercado de los bienes simbólicos; desde finales de la segunda guerra mundial se ha ido generali-

> zando cierto uso masivo y expansionista del vocablo, impulsado por la aparición de la llamada «sociedad postindustrial de la información»... La sobrecarga epistémica impuesta a la comunicación es sin duda algo más que la hipérbole inflacionista de un concepto útil que goza de buena prensa democrática: durante los últimos decenios nunca ha faltado a la comunicación quien la reivindique a la vez en el campo científico y en el campo político.

En este sentido, Blanca Muñoz (1989: 1) encuentra una clara relación entre el auge de la comunicación y la evolución del sistema capitalista:[30] «el grado de identidad entre sistema comunicativo y sistema cultural es uno de los hechos más característicos de nuestro siglo».

Wolton (1999: 16) encuentra dos obstáculos para el estudio de la comunicación, ambos relacionados con su definición:

> El primero está ligado a la palabra en sí misma. Es inasequible, polisémica, indominable. Desde que se la aborda resulta resbaladiza, desbordante de sentidos y de referencias, sobre todo en la sociedad contemporánea, dominada por la apertura y los intercambios incesantes. La comunicación está omnipresente, valorizada, sin que se sepa si las referencias que la rodean tienen aún una relación cualquiera con los ideales en cuyo nombre se la instrumentaliza. No es la única «palabra comodín» que forma parte de nuestro entorno conceptual cotidiano. Encontramos la misma polisemia en palabras como información, identidad, libertad, democracia..., pero pocas están tan en el fondo de la experiencia individual y colectiva. Y éste es el segundo obstáculo. Nadie es ajeno a la comunicación, nadie mantiene una distancia respecto a ella.

Por tanto, como hicimos en el apartado anterior sobre la cultura (término que no menciona Wolton en la cita anterior, pero que bien podría suplantar a «comunicación» en ese párrafo), nuestro objetivo es encontrar una definición de comunicación adecuada para nuestro trabajo, lo que hemos denominado una «definición operativa». Para ello, revisare-

30. El desarrollo durante la Ilustración de la escuela y la generalización progresiva de la alfabetización permite la aparición de medios impresos de difusión de ideas. Más adelante, «la evolución de la sociedad tecnológica avanzada convierte al productor en consumidor... Esta transformación (...) requiere un aparato especializado en la difusión de valores que eleven constantemente las necesidades de consumo, salvaguardando con ello la tan temible crisis de sobreproducción» (Muñoz, 1989: 8). Los medios de comunicación de masas son, así, sistemas ideológicos reguladores de las necesidades de consumo y la comunicación se vuelve un factor decisivo en el mantenimiento del sistema capitalista avanzado.

mos la definición tradicional de comunicación como codificación-descodificación y consideraremos una definición nueva coherente con el Principio de Relevancia de Sperber y Wilson (1986 y 1995), que nos da más juego en el entorno educativo.

Además, esta definición operativa es fundamental si consideramos que el sentido último de todo este trabajo está relacionado con la didáctica de la lengua. En esta área de conocimiento, cuyo objetivo expreso es la «competencia comunicativa», la definición y comprensión de la comunicación juegan un papel decisivo. Por ello, la reflexión que aquí exponemos es parte fundamental de los planteamientos básicos de nuestra concepción de la enseñanza de la lengua.

2.1. La comunicación según el modelo del código

¿Qué es la comunicación? Una definición avalada por una institución de prestigio puede ser la que proporciona la Real Academia Española para el término «comunicación»: Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.[31] En esta definición se resume el llamado «modelo del código», una concepción de la comunicación duradera y exitosa. Su explicación del fenómeno de la comunicación ha permitido comprender, desde hace tiempo, cuáles eran los elementos fundamentales de este acto decisivo para la vida.

Mattelart y Mattelart (1997: 14) descubren las raíces de este modelo en la división del trabajo y el modelo de los intercambios y los flujos materiales: «El siglo XIX, siglo de la invención de sistemas técnicos de base de la comunicación y del principio del libre cambio, ha visto nacer nociones fundadoras de una visión de la comunicación como factor de integración de sociedades humanas.» Juan Carlos Rodríguez (2001: 55) lo analiza con agudeza:

> La noción de comunicación transcribe, en terminología teñida por el modelo lingüístico, una de las cuestiones básicas de la matriz clásica: la concepción de las relaciones sociales como relaciones entre «sujetos»; tal como puede percibirse en la noción jurídico-política del «contrato», o en las nociones (pertenecientes a la región «económica» de la ideología) de mercado competitivo, de circulación y de cambio. La imagen definitiva, la clave de bóveda de toda esta sistemática ideológica clásica consiste, pues, en la idea de que el

31. Diccionario de la Lengua Española, R.A.E., vigésimo segunda edición.

funcionamiento (como el «origen») de cualquier estructura social consiste en la puesta en relación entre dos o más sujetos que entran en relación intercambiando sus «deberes-derechos» (contrato político), sus «mercancías» (contrato económico: circulación y cambio) o, en última instancia, su «trabajo a cambio de dinero».

La versión original de este modelo del código la debemos al matemático Claude E. Shannon. Shannon trabajó para la compañía *Bell Telephone* como investigador desde 1941 hasta 1972, y la primera versión de *A Mathematical Theory of Communication* fue publicada en *Bell System Technical Journal* en 1948. Posteriormente, Shannon y Weaver (1949) publicaron una versión más completa en formato de libro.[32]

La obra de Shannon y Weaver es, en muchos aspectos, trascendental para nuestra visión y uso de la comunicación a distancia. Mattelart y Mattelart (1997: 43) nos dicen que «de él [el texto de Shannon] toman [numerosas disciplinas] las nociones de información, transmisión de información, codificación, descodificación, recodificación, redundancia, ruido disruptivo y libertad de elección».

El modelo de comunicación de Shannon y Weaver fue diseñado dentro del campo de la cibernética, en concreto para la resolución de problemas de las empresas de telecomunicaciones y, con el artículo de 1948 y el libro de 1949, inauguran el campo de estudio de la Teoría de la Información; según Rodrigo Alsina (1995: 43), «la teoría matemática de la comunicación [o teoría de la información] se centra esencialmente en la transmisión eficaz de los mensajes». Como ejemplo de su trascendencia, es en esta obra donde se introduce, por primera vez, el término *bit* y se plantea la posibilidad de la trasmisión de información en formas de bits.[33]

Winkin (1994: 16-7) da una sucinta explicación del modelo de Shannon y Weaver:

32. Precisamente, Muñoz (1989: 33 y 34) descubre que «la reflexión comunicativa norteamericana viene de la mano de las principales innovaciones tecnológicas y del comienzo de la industria de los medios técnicos de comunicación en sus dos vertientes: como mercado y como condicionamiento psicológico... Los estudios sobre comunicación [norteamericanos] presentan [...] una constante: cierta visión instrumentalista».

33. O'Connor y Robertson (2001 nos dicen respecto a la incorporación del *bit* como unidad: «Fue ésta una idea nueva. La comunicación se pensaba que exigía que se enviasen ondas electromagnéticas por medio de un cable. La idea de que uno podía transmitir imágenes, palabras, sonidos, etc., mediante una serie de unos y ceros, algo que hoy parece tan obvio cuando tomamos una información de un servidor en St Andrews, Escocia, y la vemos en cualquier parte del mundo, era fundamentalmente nueva».

> Shannon propone un esquema del «sistema general de comunicación», que entiende como una cadena de elementos: la fuente de información que produce un mensaje (las palabras en el teléfono), el emisor, que transforma el mensaje en señales (el teléfono transforma la voz en oscilaciones eléctricas), el canal, que es el medio utilizado para transportar las señales (cable telefónico), el receptor, que construye el mensaje a partir de las señales, y el destino, que es la persona (o la cosa) a la que se envía el mensaje. Durante la transmisión, las señales pueden ser perturbadas por ruido (chirrido en la línea).

Así pues, la clave del modelo de Shannon y Weaver (Winkin, 1994: 17) es la idea de *información*, que ellos definen como una «magnitud estadística abstracta que califica el mensaje independientemente de su significación». Además, como señala Rodrigo Alsina (1995: 45), «un concepto implícito del modelo es el de código».

Curiosamente, Winkin (1994: 18) señala la «sorprendente analogía entre el esquema de Shannon y el modelo de la comunicación verbal que Roman Jakobson propuso en 1960». Según Winkin (*ibid.*),

> el caso de Jakobson ilustra un fenómeno reconocible en todos los investigadores en ciencias humanas que han utilizado de cerca o de lejos la teoría de la comunicación de Shannon. Se eliminan los aspectos más técnicos, sobre todo los que conciernen a la noción de información. Finalmente, no queda más que la forma general del esquema...Gracias, sin duda, a su extrema depuración, este esquema se ha convertido en *el* [cursiva en el original] modelo de la comunicación en ciencias sociales, tanto en Estados Unidos como en Europa.

Así pues, el modelo más difundido de la comunicación en ciencias sociales es una simplificación de un modelo matemático para la ingeniería de las telecomunicaciones. Rodrigo Alsina (1995: 47-48) ve en esto una de las grandes «desventajas» del modelo de Shannon y Weaver (desventaja no achacable al modelo sino al uso que de él se ha hecho): «se ha producido una fácil extrapolación del modelo de Shannon, convirtiéndolo en un modelo comunicativo elemental [...] dejando de lado los aspectos más técnicos del mismo».

Este modelo (en su versión lingüística ahora), se puede resumir de la siguiente forma (Tusón, 1984: 28):

> Un emisor, de acuerdo con un determinado código, emite una señal cuyo referente es ajeno al proceso de comunicación (es un suceso, un estado de ánimo, una verdad científica, etc.). Las señales emitidas viajan a través de un

canal y llegan al receptor quien, si posee la clave oportuna, realizará la descodificación.

El modelo del código se basa en la trasmisión de un mensaje de un emisor a un receptor utilizando para ello un código conocido por ambos. Según Rodrigo Alsina (1995: 45), «un código es un sistema de signos que por convención, de acuerdo con unas reglas prefijadas, está destinado a representar y a transmitir la información entre emisor y receptor».

La clave en este modelo descriptivo de la comunicación es la posesión compartida entre emisor y receptor de un código, como explica Tusón (1984: 26):

> Tanto el emisor como el receptor deberán coincidir en la posesión de una misma clave o código: el emisor, para poder elaborar el mensaje; el receptor, para poder interpretarlo. Dicho en otros términos: el primero, para realizar la codificación; el segundo, para descodificar el mensaje y entender las señales.

Así pues, la posesión del código garantiza la comunicación.

Sin embargo, pronto se advierte que esto no siempre es verdad. A pesar de que los interlocutores conozcan el código no siempre la comunicación es exitosa. Así, podríamos escuchar una conferencia sobre Astrofísica y al cabo de una hora no haber entendido una sola palabra, al menos que tengamos entre nuestras aficiones esta rama de la ciencia.

Para solucionar este problema, el modelo del código introduce el concepto de contexto (Rodrigo Alsina, 1995: 48, señala a Umberto Eco, en su *Tratado de Semiótica General*, como el introductor del contexto en el modelo de Shannon). Si no conocemos el contexto, el conocimiento del código es insuficiente. Claro que ahora el problema es otro, definir qué es el contexto, uno de esos términos que se ha cargado de significados en breve tiempo. Comenzaremos distinguiendo distintas dimensiones del contexto.

En primer lugar podríamos hablar del cotexto, es decir, de todos aquellos elementos lingüísticos que preceden o suceden al elemento cuya comprensión nos planteamos y que contribuyen a la «monosemantización de una palabra» (Myrkin, 1987: 30). El entramado que se crea entre todos los elementos del cotexto es lo que denominamos cohesión, una de las fuerzas vertebradoras del texto. El cotexto fue un término que aparece en los estudios lingüísticos justo cuando comienza el enriquecimiento del término «contexto» y éste último pasa a incluir la información situacional y cultural que expondremos a continuación y, por tanto, a ser utilizado en otras disciplinas (Blackburn, 1994: 80).

La segunda dimensión es el contexto interno del enunciado, es decir, el entramado ideológico de todo texto, formado por las proposiciones oracionales y todas las inferencias que a partir de ellas puedan establecer los interlocutores. Este entramado ideológico es lo que denominamos coherencia.

El contexto situacional («o situación, contexto físico extensional» en Myrkin, 1987: 31) es una de las dimensiones fundamentales del contexto. Hymes (1972) resume los elementos del contexto situacional en el acrónimo *SPEAKING*:

- *Setting* o escenario espaciotemporal en el cual transcurre la comunicación.
- *Participants* o interlocutores implicados en la comunicación.
- *Ends* o fines que persiguen los interlocutores.
- *Act sequence* o secuencia de actos verbales que conforman la comunicación.
- *Key* o tono en el cual se expresan los interlocutores.
- *Instrumentalities* o medios por los cuales se establece la comunicación (canal y código).
- *Norms* o normas de comunicación del discurso oral y escrito (turnos de palabra, formato textual, etc.).
- *Genre*, o género textual, escrito o hablado.

El contexto de interacción es un fenómeno característico de la comunicación oral. La introducción de temas específicos de conversación, o la incidencia en ciertos aspectos de la información, crea un contexto específico de la interacción que se ha de conocer para la comprensión del mensaje.

El contexto intertextual o intertextualidad es el entramado que se crea entre los diversos textos en los cuales los interlocutores han participado anteriormente o de los cuales tienen conocimiento. Así, en cada acto comunicativo se hacen referencias a conversaciones anteriores, a libros que hemos leído, a personajes que nos impactaron, o se retoman metáforas para cuya comprensión es necesario haber participado en un acto comunicativo previo.

Por último, el contexto cultural es una de las herencias de Malinowski, como explica Kramsch en la distinción entre contexto de situación y contexto de cultura (1993: 42, 1998: 26). Según Kramsch (1993: 42), el contexto cultural recoge el conocimiento institucional e ideológico que comparten los participantes en un acto comunicativo, y sobre el cual, realmente, se construye la comunicación.

Sin embargo, ¿cómo contribuye el contexto para la comprensión del mensaje puesto en juego en la comunicación? Myrkin (1987: 34) resume los componentes del contexto y su relación con la comunicación de la siguiente forma:

> La transformación del significado (en tanto que unidad significante del texto) en sentido (unidad significante del habla) se realiza a través del contexto global, dentro del cual se distinguen: 1) el contexto verbal, 2) el contexto situacional, 3) el contexto paralingüístico, 4) el contexto cultural y 5) el contexto psicológico.

Según Myrkin (*ibid.*), la actualización o transformación del texto en habla se produce insertando el texto en un contexto.

Si el contexto es algo externo a los interlocutores podríamos entenderlo como un conjunto de señales cuyos significados contribuyen a la comprensión del mensaje, pero entonces el problema es saber cómo comprendemos esas señales o, con términos del modelo que estamos explicando, qué código podemos utilizar para decodificar cada uno de los elementos del contexto. Si el contexto es algo interno, hay que entenderlo en términos cognitivos y mediante procesos cognitivos.

En realidad, la solución no pasa por la codificación-decodificación de un mensaje con una mayor definición del contexto, sino utilizar un proceso cognitivo de mayor nivel, la capacidad inferencial. El hecho comunicativo no se reduce a la utilización del conocimiento del código y del contexto para la codificación-descodificación, sino que se ponen en juego los procesos centrales de pensamiento en este acto fundamentalmente humano.

2.2. La comunicación según el modelo ostensivo-inferencial

Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986; 1995) argumentan que el modelo del código posee un innegable mérito explicativo pero descriptivamente resulta insuficiente. Con el modelo del código se produce una simplificación basada en el trasvase directo de información entre individuos, una especie de relación contractual sin fisuras («la comunicación sería, así pues, el vínculo que reemplazaría al mítico contrato social entre sujetos racionales y libres», González de Ávila, 2002: 200). Sin embargo, esta visión de la comunicación en el modelo del código es una reducción, como nos recuerda González de Ávila (2002: 196):

> No es legítimo reducir así la comunicación al intercambio de información diáfana y computable entre sujetos, porque los fenómenos comunicativos son del orden semiosimbólico del texto y del discurso, y no del rudimentario de las señales. Los textos, instrumentos de la comunicación, son más bien entes móviles y problemáticos: producidos con materiales heterogéneos y atacados de cierta negatividad, trascienden el corto estatuto de estímulos informativos, nivelados y mensurables. Pero, además, los textos son terreno de maniobras estratégicas como las de la indirección, la manipulación o la seducción semióticas, que los inscriben en un plano de realidad mucho más complejo que el de la circulación mecánica de informaciones.

Es decir, el modelo del código de Shannon y Weaver no es suficiente para explicar la comunicación humana, que sobrepasa el terreno de la información para el cual fue diseñado aquel modelo.

Por ello, Sperber y Wilson (1986 y 1995) defienden que existen no una sino dos modalidades de comunicación diferentes: una modalidad de *codificación-descodificación* y una modalidad *inferencial*. Entre ambas hay una diferencia en el grado de complejidad comunicativa que pueden alcanzar. La modalidad de codificación-descodificación funciona perfectamente con códigos que comunican un número limitado de mensajes. Pero, en formas complejas de la comunicación, verbigracia la comunicación verbal, ambas deben aparecer combinadas. Estas son las dos ideas fundamentales del trabajo de Sperber y Wilson; Escandell Vidal (1996: 109-110) lo resume de la siguiente forma:

> Comunicarse no consiste simplemente en «empaquetar» los pensamientos o ideas en forma de palabras y enviarlos al destinatario para que, al «desempaquetarlos», recupere los pensamientos e ideas que estaban en la mente del emisor; [...] la comunicación humana no es simplemente cuestión de codificar y descodificar información.

En la comunicación verbal, el proceso de comunicación codificada no es un proceso autónomo, sino que está subordinado a un proceso de rango superior, que llamamos proceso inferencial. El procedimiento es el siguiente: en el proceso de comunicación codificada, se utilizan señales acústicas o gráficas para comunicar representaciones semánticas. Estas representaciones semánticas son una interpretación del pensamiento del hablante y, a su vez, un paso previo a la comprensión, pues la tarea del oyente será utilizar estas representaciones semánticas como fuente de hipótesis y evidencia para la inferencia. Este proceso inferencial sí representa la verdadera comprensión.

Además, esta comprensión no representa una simple descodificación, sino que para comprender un enunciado hay que asignarle una forma proposicional única, desambiguada, para lo cual hay que seleccionar, completar y enriquecer la representación semántica proporcionada por el código lingüístico. Comprender es un proceso inferencial basado en la *ostensión*, es decir, en la intención del hablante de llamar la atención del oyente:[34] tomando como punto de partida el contexto, la forma proposicional del enunciado y la actitud proposicional, es cómo puede inferirse el mensaje que el emisor pretendía hacer manifiesto.[35]

La segunda innovación de Sperber y Wilson (1986; 1995) es la noción de relevancia.[36] Cuando una persona establece una comunicación pretende, mediante la modificación del entorno físico del receptor, provocar un efecto en su entorno cognitivo. El entorno cognitivo de un individuo es definido como «un conjunto de hechos que son manifiestos para él» (1986: 55) o «un conjunto de supuestos a los que dicho individuo tiene acceso» (1986: 63). A partir de esta definición es fácil comprender que dos personas nunca comparten su entorno cognitivo total, sino que sólo podemos hablar de la intersección de los entornos cognitivos; de esto ya era consciente, antes de la exposición de la Teoría de la Relevancia, Carlos Castilla del Pino en los años setenta (2001: 27, ed. orig. 1970):

> En el encuentro entre dos personas la comunicación se verifica a modo de esferas tangentes que contacta cada una respecto de la otra por la periferia del Yo de cada cual. Lo que se da y se recibe son dudosas formas de expresión del Yo de cada uno.

En este sentido, el principio de relevancia garantiza que el hablante intenta lograr el mayor efecto posible en el entorno cognitivo del oyente con el menor esfuerzo cognitivo de procesamiento posible. Este princi-

34. «En la comunicación ostensivo-inferencial el que comunica produce un estímulo ostensivo que hace mutuamente manifiesto a él y al otro que, por medio de dicho estímulo, está tratando de hacer manifiesto, o más manifiesto, un conjunto de hechos: el estímulo ostensivo atrae la atención del otro y la enfoca en la intención del emisor, tratando de revelar cuál es esa intención» (Escandell Vidal, 1996: 111).

35. Sperber y Wilson distinguen entre el significado de la oración y el significado del hablante. La relación entre ambos queda expresada en el siguiente enunciado: «El significado de la oración es un mero boceto. Alcanzamos el significado del hablante completando ese boceto» (Sperber, 1995).

36. «Relevance» en el original en inglés se traduciría al español más correctamente como «pertinencia»; sin embargo, utilizamos aquí «relevancia» por estar asentado su uso en los estudios de Pragmática que tratan la teoría de Sperber y Wilson.

pio de relevancia, además, se aplica sin excepción: todo acto de comunicación ostensiva, es decir, todo acto que manifieste la intención de hacer algo manifiesto, comunica una presunción de relevancia óptima.[37]

Así pues, un acto de comunicación ostensiva garantiza, gracias al principio de relevancia, que el conjunto de supuestos que el emisor desea hacer manifiesto para el destinatario es suficientemente relevante como para que al destinatario le merezca la pena procesar el enunciado (o «estímulo ostensivo») y que ese estímulo ostensivo es el más relevante que el emisor podría haber utilizado para comunicar aquel conjunto de supuestos.

Con estas presunciones, el destinatario seleccionará un contexto[38] concreto que justifique la expectativa de la relevancia. Utilizando ese contexto, junto con la aportación del enunciado (o estímulo verbal) y de su propio entorno cognitivo, el oyente creará algunas hipótesis que serán más accesibles que otras. Será la primera interpretación accesible coherente con el principio de relevancia la que se seleccione como la más adecuada para la comprensión del enunciado.

La pregunta sería cómo comprendemos el sentido de los actos de comunicación. La comprensión de un acto comunicativo se basa en los conceptos de explicatura e implicatura (fuertes o débiles) de la teoría de la relevancia. Las explicaturas son los supuestos comunicados por un enunciado determinado como desarrollo de la forma codificada por este enunciado; las implicaturas son los supuestos comunicados por el emisor de forma no explícita.

Realmente son las implicaturas el meollo de la cuestión; como afirma González de Ávila (2002: 79):

> [...] el problema de la comunicación no es el del contenido explícitamente afirmado, el de la configuración verbal manifiesta, sino el del sentido implícito subyacente, que se deriva de la relación de los interlocutores y de las circunstancias del acto de palabra.

37. Este es el Segundo Principio o Principio Comunicativo de la Relevancia según Sperber y Wilson (1995: 260). El Primer Principio o Principio Cognitivo de la Relevancia nos dice que la cognición humana tiende a estar dirigida hacia la maximización de la relevancia (*ibid.*: 260).

38. Es decir, el contexto se selecciona, porque, según Sperber y Wilson (1995: 15-6), «el conjunto de premisas utilizado en la interpretación de un enunciado [...] constituye lo que se conoce generalmente como el contexto. Un contexto es un constructo psicológico, un subconjunto de las asunciones del oyente acerca del mundo... Un contexto en este sentido no se limita a la información sobre el entorno físico inmediato de los enunciados precedentes: expectativas sobre el futuro, hipótesis científicas o creencias religiosas, recuerdos anecdóticos, asunciones de cultura general, creencias sobre el estado mental del hablante, todos ellos pueden jugar un papel en la interpretación».

Las implicaturas de un enunciado pueden variar en fuerza, como explican Sperber y Wilson (1986: 245):

> Las implicaturas más fuertes son aquellas premisas o conclusiones plenamente determinadas [...], que realmente han de proporcionarse si la interpretación tiene que ser coherente con el principio de relevancia, y de las que el hablante se hace totalmente responsable. Las implicaturas fuertes son aquellas premisas y conclusiones [...] que el oyente se ve fuertemente inducido, pero no realmente forzado, a proporcionar. Cuanto más débil sea la inducción y más amplia sea la gama de posibilidades entre las que puede elegir el oyente, más débiles serán las implicaturas. Al final, [...] se llega a un punto en el que el oyente no recibe ninguna inducción a proporcionar ninguna premisa o conclusión en particular, y él mismo asume toda la responsabilidad de proporcionarlas por sí mismo.

Por tanto, la comprensión de un enunciado está regida por el principio de relevancia y la posibilidad de establecer implicaturas a partir de la información del enunciado (premisas implicadas). Para poder comprenderlo, hemos de enriquecer las representaciones semánticas expresadas por el enunciado con información tomada del contexto o entorno cognitivo, así como de la información enciclopédica almacenada en nuestra memoria.

Así pues, la comunicación es un proceso mucho más complejo que una simple codificación-descodificación, que funcionaba bien en el modelo de Shannon y Weaver porque no pretendía explicar (ni crear) comunicación verbal humana: para explicar el proceso comunicativo no es suficiente el modelo del código.[39] Para completarlo, la teoría de la relevancia conjuga el mérito explicativo y la coherencia descriptiva con los últimos avances en psicología o lingüística, dos de las ciencias que tie-

39. El modelo del código plantea, además, problemas ideológicos: «Puede decirse que la teoría comunicativa canónica y su esquema fundamental [el modelo del código] se implantaron en el discurso científico justo cuando las industrias mediáticas venían a demostrar que la comunicación, lejos de ser la base de una relación igualitaria entre los sujetos, era un formidable aparato de poder y de control sociales, practicados a través del monopolio del discurso. Ese aparato adopta y promueve la teoría de la comunicación porque ésta cubre con una apariencia de participación y reciprocidad la absolutización tecnológica de una palabra hegemónica. La teoría comunicativa estándar, avalada a la vez por el campo científico y por la cultura de masas, es una matriz conceptual solidaria de la práctica cibernética y tecnoeconómica dominante; y su centro es ese sujeto psicológico universal y saturado de voluntad cooperativa que tan poco tienen en común con los sujetos empíricos que hacen las prácticas comunicativas reales a la par que son hechos por ellas» (González de Ávila, 2002: 198).

nen en esta teoría una fuente de hipótesis y líneas de investigación muy interesantes.[40]

En definitiva, en la comunicación verbal se ven implicados los procesos centrales de pensamiento de los interlocutores pues, desde el primer momento, en el que se interpretan los pensamientos para crear las representaciones semánticas, hasta el último, en el que se infieren los supuestos que quería comunicar el emisor, se desarrolla un mecanismo de inferencia, desambiguación, enriquecimiento, observación y, también, codificación-descodificación, que exige un alto nivel de atención y preparación. La comunicación es un milagro cotidiano, la historia del éxito de la superación de los límites del individuo.

2.3. Comunicación y cultura

Ahora bien, ¿qué relación tiene la teoría de la relevancia y el anterior concepto de cultura? La comunicación, vista desde el punto de vista de la teoría de la relevancia, es un intento de ampliar el entorno cognitivo del oyente puesto que «el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables» (Bruner, 1997: 21). Este proceso comunicativo es el que permite, por un lado, el aprendizaje en el sentido de la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky (1962 y 1978) y la existencia de la cultura en el sentido dinámico y constructivo del término.

El mismo Dan Sperber (1996) ha aplicado este sentido de la comunicación al estudio de la cultura. Según Sperber, el objeto sobre el cual estamos discutiendo son las representaciones que podemos crear, tanto mentales (creencias, intenciones, preferencias) como públicas (señales, enunciados, imágenes). Sperber lo define de la siguiente forma (*ibid.*: 25; traducción del autor):

> De igual forma que uno puede decir que una población humana está habitada por una población mucho mayor de virus, también se puede decir que está habitada por una población mucho mayor de representaciones mentales. La mayoría de estas representaciones se encuentran sólo en un individuo. Algunas, sin embargo, se comunican, es decir, primero las transforma el comunicador en representaciones públicas y posteriormente las re-trans-

40. Además, la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson no nos sirve solamente como marco teórico para definir la comunicación, sino también nos aporta los conceptos y las relaciones para poder realizar un análisis descriptivo y crítico de los actos comunicativos (Trujillo Sáez, 2001c).

> forma la audiencia en representaciones mentales. Una proporción muy pequeña de estas representaciones es comunicada de forma repetida. A través de la comunicación (o, en otros casos, a través de la imitación) algunas representaciones se difunden en una población humana y pueden acabar estando presentes en todos los miembros de la población durante varias generaciones. Tales representaciones, difundidas y duraderas, son casos paradigmáticos de representaciones culturales.

Es decir, las representaciones culturales (término paralelo al de los «modelos culturales» antes mencionados) son un subgrupo del conjunto de las representaciones mentales y públicas que «habitan» un determinado grupo social.

Esta idea la ratifica Jerome Bruner (1997: 32) cuando afirma que «la vida en la cultura [...] es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional, y las versiones que son producto de sus historias individuales». Las representaciones mentales que, tras pasar por ser representaciones públicas y posteriormente mentales de nuevo,[41] consiguen llegar a un número amplio de individuos pueden llegar a ser representaciones culturales, con lo cual descubrimos el importante papel de la comunicación en la creación de representaciones culturales. Como afirman Sperber y Hirschfeld (1999), las cadenas de interacción pueden distribuir representaciones mentales y producciones públicas similares en una población. Las representaciones que reconocemos como culturales son aquellas representaciones mentales y aquellas producciones públicas que se mantienen estables.

Esto, sin embargo, no implica que las versiones privadas de las representaciones culturales sean totalmente iguales entre sí, sino que puede haber diferencias entre ellas; los modelos culturales no son recetas copiadas exactamente de un individuo a otro, sino que implican un proceso de comunicación inferencial que hace difícil la réplica exacta. De igual forma, no son inalterables, sino que en la medida en que el entorno cognitivo de los individuos es ampliado mediante la comunicación (entre otros procesos), al mismo tiempo también es modificado, y con él las representaciones que lo ocupan. Guiddens (1989: traducción del autor) expresa la tensión entre réplica y creatividad en la socialización, precisamente en analogía con el aprendizaje de la lengua:

> Dado que las circunstancias culturales en las cuales nacemos y llegamos a la madurez influyen de tal forma en nuestro comportamiento, podría parecer

41. «Las estructuras mentales son estructuras sociales interiorizadas». (Bourdieu, 2000: 97)

> que se nos arrebata cualquier individualidad o libre voluntad. Podría parecer que somos simplemente creados a partir de moldes predispuestos por la sociedad para nosotros [...] Tal visión es fundamentalmente errónea. El hecho de que desde el nacimiento hasta la muerte nos impliquemos en interacciones con otros condiciona sin duda nuestra personalidad, los valores que mantenemos y el comportamiento que desarrollamos. Sin embargo, la socialización está también en el origen de nuestra propia individualidad y libertad. En el transcurso de la socialización cada uno de nosotros desarrolla un sentido de auto-identidad y la capacidad de pensamiento y acción independientes.
>
> Este punto se ilustra facilmente con el ejemplo del aprendizaje de la lengua. Ninguno de nosotros inventa la lengua que aprendemos cuando niños y estamos todos limitados por reglas fijas de usos lingüísticos. Al mismo tiempo, sin embargo, la comprensión de una lengua es uno de los factores básicos que posibilita nuestra auto-conciencia y nuestra creatividad. [...] El dominio de la lengua es necesario para la riqueza simbólica de la vida humana, para ser conscientes de nuestras características individuales distintivas y para nuestro dominio práctico del entorno.

Precisamente, el conocimiento de este proceso comunicativo de construcción de la cultura nos lleva a concluir que la idea de contingencia es fundamental para comprender la naturaleza del concepto de cultura. Ruiz Román (2003: 45) afirma que «las culturas han de entenderse como construcciones histórico-subjetivas, contingentes, y relativas a unas circunstancias, factores y condicionantes muy concretos». Esta toma de conciencia de la contingencia de la cultura es la clave para el rechazo del etnocentrismo y de definiciones esencialistas de la cultura que están en la base del racismo cultural y de las nuevas formas de discriminación.

En resumen, nuestra opción consiste en «enlazar la cultura, ese depósito de representaciones semánticas, con la comunicación como circuito dinámico que las activa y pone en funcionamiento» (González de Ávila, 2002: 210) de la misma forma que lo público y lo mental están relacionados. La interpretación de las representaciones públicas para la consiguiente transformación de éstas, de nuevo, en representaciones mentales es la base del proceso de construcción del individuo y la cultura y el fundamento del aprendizaje y la educación.

Es decir, la cultura y la comunicación forman un fenómeno de retroalimentación en el cual la cultura se basa en la comunicación para su creación, mantenimiento y modificación y la comunicación se basa en la cultura para su organización y desarrollo. Esto introduce un nuevo factor: si ya antes hemos visto que en la sociedad interactúan (al mismo tiempo pero en

distintos planos) múltiples culturas, ¿qué ocurre cuando individuos que participan en estas múltiples culturas se ponen en contacto comunicativo? Estamos entrando en el terreno de la Comunicación Intercultural.

La comunicación intercultural es uno de los temas de debate y reflexión más animados de nuestro tiempo. En un libro reciente, Rodrigo Alsina (1999) encuentra los orígenes del estudio de la comunicación intercultural en los procesos de descolonización y la fundación de la Sociedad de Naciones (1920) y la Organización de Naciones Unidas (1945) como foros representativos para el debate intercultural. El primer trabajo específico en comunicación intercultural lo data Rodrigo Alsina (*ibid.*: 22-3) a finales de los años cincuenta, en la obra de Edward T. Hall (1959), *The Silent Language*. A partir de aquí, Rodrigo Alsina (1999: 23-24) narra la evolución de la comunicación intercultural de la siguiente forma:

> En los años sesenta, en los Estados Unidos, la necesidad de este campo de estudio recibió un doble empuje. Uno endógeno fue propiciado por la reivindicación de algunas minorías de su propia cultura, como es el caso de los afro-norteamericanos. El otro, inicialmente exógeno, tuvo su origen en las guerras en el sudeste asiático que supuso no sólo un contacto con las culturas de estos países, sino también que una gran cantidad de personas de Camboya, Laos y Vietnam se refugiaran en EEUU. [...] En los años setenta, en los Estados Unidos [...], la comunicación intercultural se fue consolidando como una disciplina académica [...] aunque pronto en muchos países también se iniciaron estudios en este campo [...] Los estudios interculturales en Francia nacen hacia mediados de los ochenta, a partir de una preocupación educativa [...] Con relación a España no se ha hecho todavía un estudio metateórico sobre la interculturalidad.

Parece ser, según comenta Rodrigo Alsina, que en España la preocupación por la interculturalidad surge en los años noventa en la universidad española y la comparten los estudios de Ciencias de la Educación y Ciencias del Lenguaje.

Según Rodrigo Alsina, podemos definir la comunicación intercultural en términos de identidad y contacto. Rodrigo Alsina (1999: 19) lo expone con claridad: «la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar». Esta cita, sin embargo, se recoge aquí con la precaución que el sintagma «culturas distintas» merece; no se refiere sólo a culturas nacionales distintas, sino realmente a «culturas» en el sentido que ya hemos discutido; así, la comunicación in-

tercultural también se da cuando un profesor recibe al padre y la madre de uno de sus estudiantes, tengan o no el mismo pasaporte.

Rodrigo Alsina (1999: 27-32) distingue entre comunicación intercultural interpersonal y comunicación intercultural mediada. La diferencia entre ambas es que en la comunicación intercultural mediada:

1. hay una intervención tecnológica,
2. se manifiesta una doble instancia enunciativa, el sujeto de la enunciación individual (el locutor, por ejemplo) y el sujeto de la enunciación colectiva (la empresa comunicativa),
3. tiene lugar una mediación en la producción del mensaje, es decir, hay un sujeto de la producción enunciativa (el realizador de un programa de televisión),
4. se produce un «tiempo y/o espacio plusmediático» pues «los *mass media* audiovisuales permiten, como mínimo, constatar, la existencia de los múltiples tiempos distintos y concurrentes a nivel mundial» (Rodrigo Alsina, 1999: 29),
5. se da una separación entre los sistemas de producción y de recepción.

No obstante, no tarda Rodrigo Alsina (1999: 31) en reconocer que «los estudiosos de la comunicación [...] tienen cada día más claro (*sic*) la sinergia de cualquier proceso comunicativo. Ni la comunicación mediada puede no tener en cuenta la comunicación interpersonal [...] ni la comunicación interpersonal puede estudiarse sin tener en cuenta el contexto cultural y *mass mediático*».

La comunicación intercultural interpersonal se refiere a la comunicación en sentido extenso. Scheflen (1994: 153) presenta una interesante taxonomía de comportamientos comunicativos. Es habitual hablar de comportamiento verbal y no verbal, pero el siguiente esquema es más completo:

1. el comportamiento vocal
   - I. lingüístico
   - II. paralingüístico
2. el comportamiento kinésico
   - I. movimientos corporales, incluida la «expresión» facial
   - II. elementos que provienen del sistema neurovegetativo y comprenden la coloración de la piel, la dilatación de la pupila, la actividad visceral, etc.
   - III. la postura
   - IV. los ruidos corporales

3. el comportamiento táctil
4. el comportamiento territorial o proxémico
5. otros comportamientos comunicativos (poco estudiados), como por ejemplo la emisión de olores
6. el comportamiento en cuanto a indumentaria, cosmética, ornamentación, etc.

Los cinco últimos «comportamientos», normalmente olvidados como formas de comunicación no intencional, cumplen, sin embargo, importantes funciones: a) comunican actitudes y emociones; b) apoyan la comunicación verbal; c) sustituyen, en algunas ocasiones, la comunicación verbal (Rodrigo Alsina, 1999: 133-4). Además, cada uno de estos comportamientos está mediado por la cultura.

Gudykunst (2005) ha revisado recientemente las teorías de la comunicación intercultural más relevantes y las ha agrupado en seis grandes bloques:

- Teorías de la comunicación que incorporan la cultura, como la Teoría de la Gestión Coordinada del Significado.
- Teorías que se concentran en la variabilidad comunicativa transcultural, como la Teoría de la Negociación y el Prestigio.
- Teorías que se concentran en las ajustes en las interacciones comunicativas, como la Teoría de la Acomodación Comunicativa.
- Teorías que se concentran en la identidad, como la Teoría de la Gestión de la Identidad o la Teoría Comunicativa de la Identidad.
- Teorías que se concentran en la comunicación y las decisiones efectivas, como la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre para la Comunicación Efectiva
- Teorías que se concentran en la Aculturación y los Ajustes, como la Teoría del Esquema Cultural

Rodrigo Alsina (1999:164-217) destaca tres teorías de la comunicación intercultural interpersonal: la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de William B. Gudykunst, la Teoría de la Adaptación Transcultural de Young Yun Kim y la Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Fred L. Casmir.

La Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de William B. Gudykunst (1993, 1995) tiene como punto de partida el efecto psicológico de la comunicación intercultural interpersonal en comparación con la simple comunicación interpersonal. Su objetivo es conseguir una comunicación eficaz superando esos obstáculos, la ansiedad y la incerti-

dumbre. La primera hace referencia al componente emocional de la comunicación y supone «un sentido de desequilibrio generalizado, [...] una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas» (Rodrigo Alsina, 1999: 171); la segunda es un fenómeno cognitivo y puede tener carácter predictivo (no ser capaz de predecir la conducta de un forastero) o explicativo (no ser capaz de explicar la conducta de un forastero). Un alto grado de ansiedad o de incertidumbre impediría la comunicación mientras que niveles demasiado bajos no motivarían lo suficiente como para establecer la comunicación.

Además, junto con la motivación adecuada para establecer y mantener la comunicación con los forasteros y los conocimientos necesarios para permitir la comunicación, se requiere una serie de destrezas para el desarrollo de una comunicación efectiva: la habilidad de crear nuevas categorías, de tolerar la ambigüedad, de empatizar, de adaptar nuestra comunicación, de conseguir y usar información apropiada y, finalmente, la habilidad de adaptar nuestra conducta.

La Teoría de la Adaptación Transcultural de Young Yun Kim (1991, 1995) pretende hacer una descripción del proceso de adaptación transcultural para averiguar cuáles son los factores claves para la adaptación a una nueva cultura. En primer lugar, es necesario distinguir entre una serie de términos que definen los procesos de adaptación. Así, la asimilación es la aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo forastero. La aculturación es la adquisición de algunos, pero no de todos, los elementos de la cultura receptora. Los conceptos de imitación y ajustamiento son utilizados para referirse a las respuestas psicológicas ante los retos transculturales. Por último, la integración es la participación social en la cultura receptora.

La vivencia en una comunidad distinta a aquella de nuestra socialización primaria supone un proceso de aprendizaje –aculturación– y de desaprendizaje –deculturación– que suelen generar ansiedad (Rodrigo Alsina, 1999: 184); sin embargo, los individuos se adaptan al nuevo sistema, asimilando la nueva información y acomodando sus capacidades, destrezas y conocimientos a ésta. Para ello, será tan importante mantener la comunicación étnica con miembros de la propia comunidad de origen[42]

42. Evidentemente, esta aportación de la Teoría de la Adaptación Transcultural tiene una gran relevancia en contextos de enseñanza de segundas lenguas. Desgraciadamente, en nuestro país el monolingüismo frente a la inmigración es un principio político, sin considerar sus consecuencias educativas, lo cual no permite, siquiera, abrir el debate acerca de una opción plurilingüe en el contexto escolar.

(que dan apoyo social, emocional, etc.) como el desarrollo de la competencia comunicativa autóctona (*host communicative competence*) que les permitirá «recibir efectivamente y procesar la información de la sociedad receptora [así como] diseñar y ejecutar iniciativas o respuestas a los mensajes» (Rodrigo Alsina, 1999: 186).

La Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Fred L. Casmir (1993) propugna que, ante el fracaso de la cultura nacional para superar las barreras de la comunicación intercultural, y reconociendo la diversidad como el eje vertebrador de la sociedad, es necesario construir «terceras culturas» que permitan una comunicación intercultural efectiva. Tomando como referencia los trabajos de la Escuela de Palo Alto (Winkin, 1994) y el Interaccionismo Simbólico, se define la tercera cultura como una subcultura que se produce en una situación comunicativa con el fin de conseguir unos objetivos determinados mediante ajustes de la conducta para la construcción de una experiencia común. Esta tercera cultura aparece en tres ámbitos: el individual, el organizacional (*sic*) y el mediado (Rodrigo Alsina, 1999: 202). En estos tres ámbitos, cuando dos individuos ponen en contacto sus necesidades y sus experiencias, se gestiona una tercera cultura que genera interdependencia.

En resumen, todas estas teorías de la comunicación intercultural lo que vienen a proponer es lo siguiente:

1 La diversidad es un rasgo fundamental de la vida en sociedad. Duranti (1997: 32) afirma que, aunque las comunidades varían en cuanto a la gama de diversidad, ésta es la norma más que la excepción.
2 La comunicación es la herramienta de construcción de la cultura mediante la negociación de significados.
3 Hay espacio para el éxito comunicativo aunque la comunicación también supone malentendidos puesto que se basa en la inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación.
4 La comunicación no es un proceso neutral, sino que está marcado por las relaciones sociales, que son relaciones de poder.

Este último axioma de los estudios de la comunicación intercultural nos remite al estudio del lenguaje y su relación con la cultura, la sociedad y la comunicación. Por tanto, dedicaremos a esta nueva temática nuestra atención antes de zambullirnos en la didáctica de la lengua desde la perspectiva cultural.

3 Lenguaje

El lenguaje es una guía para la «realidad social»

Edward Sapir.
The status of linguistics as a science

La reflexión científica sobre el lenguaje ha ocupado el siglo XX en toda su extensión. El lenguaje ha sido analizado en sí mismo por la Lingüística; ha sido dividido en niveles que han dado paso a la Fonética y la Fonología, la Morfología, la Sintaxis, la Lexicología y la Semántica; ha sido estudiado en relación con el contexto y sus usuarios a través de la Pragmática; han sido considerados los productos comunicativos de su utilización por la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso. Además, se ha valorado su relación con el grupo en la Sociolingüística y en la Sociología del Lenguaje, con el individuo en la Psicolingüística y la Psicología del Lenguaje, con la cultura en la Lingüística Cultural y la Antropología Cultural y Cognitiva, entre otras. Este listado, que no pretende ser exhaustivo, podría continuar porque el número de ciencias que tienen al lenguaje como parte de su plan de estudios es igual al de las ciencias humanísticas y sociales.[43]

En este apartado reflexionaremos acerca de la relación entre los dos conceptos que hemos discutido hasta ahora, comunicación y cultura, y el lenguaje. Sin lugar a dudas, el triángulo formado por estos tres conceptos representa uno de los grandes temas de estudio en las ciencias humanas pues, como afirma Vez Jeremías (2002a: 5):

43. Véase Vez Jeremías, 2000, para una revisión de las aportaciones de la Lingüística a la Didáctica de la Lengua (en especial, lenguas extranjeras).

> [...] nadie pone hoy en duda que lenguaje y cultura forman parte de un mismo tejido social, que ambos afectan a la forma en que pensamos y nos comportamos, y que ambos se ven, a su vez, afectados por esta forma de pensar y de comportarse. Tratar de comprender y de determinar esta relación ha sido el objeto de preocupación de muchos investigadores a lo largo de la historia reciente.

Además, esta preocupación es, hoy, una de las reflexiones básicas para la didáctica de la lengua.[44] Tanto es así que en muchos casos se solapan los conceptos de «lengua» y «cultura», como afirma Scovel (1994: 205, traducción del autor):

> Los profesores de segundas lenguas mencionan con frecuencia que enseñar una lengua también implica, en diversos grados, enseñar cultura y, consecuentemente, no es nada sorprendente que los conceptos, cultura y lengua, se mezclen por parte de los profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Scovel menciona el clásico de Lado (1957), *Linguistics across Cultures*, en el cual casi de forma exclusiva se contrastan lenguas y no culturas; nosotros podemos añadir los primeros trabajos de la Retórica Contrastiva, como Kaplan (1966).

Así pues, nuestra reflexión pretende afinar el análisis de la relación cultura-comunicación-lenguaje con intención programática y curricular, no meramente descriptiva. Comencemos, pues, por la relación entre estos elementos.

3.1. El Relativismo Lingüístico

Históricamente, la llamada Hipótesis del Relativismo Lingüístico o de Sapir-Whorf ha sido la propuesta más influyente a la hora de explicar la relación entre la cultura y el lenguaje. Con una poderosa fuerza ha ejercido su influencia tanto en la Antropología, la Psicología o la Filosofía, como en la Lingüística, teórica o aplicada, o la Didáctica de la Lengua.

La Hipótesis del Relativismo Lingüístico tiene su origen en la obra de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien ya afirmaba que el lengua-

44. Véase Jiang, 2000, para un breve análisis de las metáforas utilizadas –en inglés– para expresar esta relación en el área de la Didáctica de la Lengua.

je mediaba entre nosotros y el mundo y que percibimos este último por medio de las categorías del primero. Aún más, la cultura, según Humboldt, también es estructurada por el lenguaje, lo cual convertiría al lenguaje en el factor decisivo en lo que a las diferencias entre las naciones se refiere (Acero, Bustos y Quesada, 1989).

Dos importantes investigadores estadounidenses, el antropólogo F. Boas (1858-1942) y, un poco más tarde, su discípulo, el antropólogo y lingüista E. Sapir (1884-1939), estudiaron distintas lenguas americanas y analizaron la relación entre lenguaje y cultura. Ya hemos hablado antes del enfoque antropológico de Boas; en este sentido, Duranti (1997: 54, traducción del autor) describe el origen del pensamiento boasiano:

> Mientras transcribía y traducía los textos nativos, Boas estaba fascinado por las diferentes formas que tienen las lenguas de clasificar el mundo y la experiencia humana. Usó esta observación como otro argumento en favor del relativismo cultural –la visión de que cada cultura debería ser entendida en sus propios términos– más que como parte de un plan maestro basado en una escala moral o intelectual en la cual los europeos o descendientes de europeos estarían en la cumbre.

Sobre la relación entre cultura y lenguaje, las tres ideas principales de F. Boas las resume Palmer (2000: 32) en estos tres enunciados:

1. Las lenguas establecen clasificaciones arbitrarias subyacentes a la experiencia.
2. Lenguas diferentes clasifican la experiencia de formas diferentes.
3. Estas clasificaciones no tienen por qué hacerse conscientes.

Estas ideas son la base del trabajo de la escuela boasiana, que se desarrolla la primera década del siglo XX hasta finales de los años cuarenta, y de la cual beberán E. Sapir y B. L. Whorf.

Así, es interesante leer, en el imperecedero libro *Language* de Edward Sapir (1954, edición original de 1921), que «las distintas lenguas no se dan independientemente de la cultura, esto es, del conjunto de costumbres y creencias que constituye una herencia social y que determina la contextura de nuestra vida» (Sapir, 1954: 235) o, de forma más contundente, «el lenguaje es una guía para la realidad social» (Sapir, 1929, en Burke, Crowly y Girvin, 2000: 396, traducción del autor).

Sin embargo, Sapir deja claro que una cosa es la coincidencia espacio-temporal y otra es cualquier tipo de asociación de carácter causal:

> Es particularmente fácil demostrar que la lengua y la cultura no se encuentran ligadas por una asociación forzosa. En una misma cultura entran a menudo lenguas distintas, y otras veces ocurre que lenguas muy aparentadas –o aun una sola lengua– pertenezcan a esferas culturales distintas (Sapir, 1954: 242).

O cuando afirma:

> No creo tampoco que exista una verdadera relación causal entre la cultura y el lenguaje. La cultura puede definirse como aquello que una sociedad hace y piensa. El lenguaje, en cambio, es un cómo peculiar del pensamiento (*ibid.*: 247).

Sapir reconoce, por otro lado, la relación que existe entre lenguaje y pensamiento: «El lenguaje está íntimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento; en cierto sentido, ambas cosas no son sino una sola» (*ibid.*: 247). Y, posteriormente, aclara también que, si existe una relación entre lenguaje y cultura, ésta es de paralelismo entre ambas entidades, pues el lenguaje proporciona el vocabulario apropiado para la comunicación de los hechos culturales:

> No hace falta decir que el contenido mismo del lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura. Una sociedad que no conozca la teosofía no necesita tener un nombre para designarla [...] Es muy cierto que la historia del lenguaje y la historia de la cultura fluyen por cauces paralelos, en el sentido de que el vocabulario de una lengua refleja con mayor o menor fidelidad la cultura a cuyo servicio se encuentra (*ibid.*: 248).

Por último, B. Lee Whorf (1897-1943), a su vez discípulo de Sapir, redactó la versión final de la Hipótesis del Relativismo Lingüístico. En uno de sus últimos trabajos la explica de la siguiente forma (Whorf, 1941a: 252, traducción del autor):

> Las formas de los pensamientos de una persona están controladas por leyes inexorables de las cuales no es consciente. Estos patrones son las intrincadas sistematizaciones inconscientes de su propia lengua [...] Su mismo pensamiento está en un idioma –en inglés, en sánscrito, en chino–. Y cada idioma es un vasto sistema patrón culturalmente investido diferente de otros. Las formas y las categorías por las cuales la personalidad no sólo comunica, sino también analiza la naturaleza, percibe u obvia diferentes tipos de relaciones y fenómenos, canaliza su razonamiento y construye la casa de su conciencia.

Esta misma idea se repite, de forma más simple, en otro trabajo de ese mismo año (Whorf, 1941b: 235, traducción del autor): «Los hechos serán diferentes para hablantes cuyos antecedentes lingüísticos les proporcionen formulaciones diferentes de los mismos». Y, de forma más específica, en un trabajo de 1940 define el principio de relatividad lingüística (Whorf, 1940: 214, traducción del autor): «un nuevo principio de la relatividad, que plantea que todos los observadores no se conducen por las mismas evidencias físicas hacia el mismo retrato del universo, a menos que sus antecedentes lingüísticos sean similares o se puedan calibrar de alguna forma.»

Acero, Bustos y Quesada (1989) explican que los trabajos de Whorf están relacionados con cuatro variables: la estructura léxica, la estructura gramatical, la organización cultural y el comportamiento individual. La relación establecida entre estas variables existe en términos de dependencia de la cultura y el comportamiento bajo el dominio del lenguaje. Las diferentes estructuras léxicas y gramaticales conducen a las comunidades a categorizar y comprender la realidad de formas diferentes y, por tanto, a reaccionar y comportarse de formas diferentes también. Hoijer (1974: 121, traducción del autor) resume la hipótesis de Sapir-Whorf de la siguiente manera: «La lengua funciona no como un mero dispositivo para comunicar la experiencia sino también, de manera más significativa, como una forma de definir las experiencias para sus hablantes».

Sin embargo, la lectura de las obras de Whorf revela zonas de ambigüedad en la expresión de dependencia entre cultura y lenguaje. En este sentido, Whorf (1939: 156, traducción del autor) explica la relación entre lenguaje y cultura de la siguiente forma:

> ¿Cómo surge históricamente esa red de lengua, cultura y comportamiento? ¿Qué fue primero: el patrón lingüístico o las normas culturales? En principio ambas han crecido juntas, influenciándose constantemente la una a la otra. Pero en esta sociedad la naturaleza del lenguaje es el factor que limita la libre plasticidad y acartona los canales de desarrollo de la forma más absolutista. Esto es así porque la lengua es un sistema, no un mero conjunto de normas. Los grandes sistemas pueden cambiar hacia algo realmente nuevo sólo muy lentamente, mientras que muchas otras innovaciones culturales tienen lugar con relativa rapidez.

Parece que la intención en el original whorfiano era mostrar, partiendo de una génesis independiente de ambas entidades, una interrelación entre lenguaje y cultura. Es decir, más que una relación causal se daría

una mutua influencia, al estilo de la relación descrita por Martín Morillas (1993; 1996) con el llamado interfaz lenguaje-cognición-cultura (véase más adelante el apartado «Lenguaje y Cultura»).

Las reacciones y comentarios ante la hipótesis del relativismo lingüístico han sido muchas. Así, Steven Pinker (1994: 18) declara abiertamente que el lenguaje no es un artefacto cultural que aprendemos de la misma forma que aprendemos a dar la hora o cómo funciona el gobierno, además de que «la universalidad del lenguaje complejo [...] es la primera razón para sospechar que el lenguaje no es una invención cultural sino el producto de un instinto humano especial». (*ibid.*: 27). Además, refiriéndose en concreto a la hipótesis del relativismo lingüístico nos dice (*ibid.*: 57-8, traducción del autor):

> En gran parte de nuestro discurso político y social, la gente asume que las palabras determinan los pensamientos [...] y supuestamente hay una base científica para estos supuestos: la famosa hipótesis de Sapir-Whorf del determinismo lingüístico, que establace que los pensamientos de las personas están determinados por categorías proporcionadas por sus idiomas, y su versión débil, el relativismo lingüístico, que establece que las diferencias entre lenguas provoca diferencias en los pensamientos de los hablantes [...] Pero es erróneo, totalmente erróneo. La idea de que el pensamiento es lo mismo que el lenguaje es un ejemplo de lo que se podría llamar absurdo convencional. No hay evidencia científica de que los idiomas moldeen de manera importante la forma de pensar de sus hablantes.

Pinker no se queda corto en adjetivos para demostrar su rechazo de la hipótesis del relativismo lingüístico, a la que acusa de intentar mostrar lo extrañas y exóticas que son las diferentes culturas en relación con la «nuestra».

Wardaugh (1992: 217, traducción del autor) también mantiene que las hipótesis de Whorf, por muy obvias que puedan parecer al sentido común, no tienen por qué ser ciertas:

> La naturaleza exacta de la relación entre lengua y cultura ha fascinado y continúa fascinando a personas de una gran variedad de entornos. Que debe haber algún tipo de relación entre los sonidos, las palabras y la sintaxis de un idioma y las formas que tienen los hablantes de ese idioma de experimentar el mundo y comportarse en él parecería tan obvio como una verdad evidente. Parecería que el único problema es decidir la naturaleza de esa relación y encontrar el modo correcto de demostrarla. Sin embargo, [...] lo que es «ob-

vio» no tiene por qué ser necesariamente «verdad»: ¡el sol no gira alrededor del la tierra en el centro del universo!

Desde el campo de la didáctica de la lengua, Seelye (1993: 7, traducción del autor) también ejerce el derecho a la crítica:

> Que la hipótesis de Sapir-Whorf haya sido aceptada como verdad por tantos profesores de comunicación puede ser un interesante ejemplo de nuestra tendencia a satisfacer nuestros deseos. La teoría es excitante; hay algo de evidencia que la corrobora y, quizás de forma inevitable, también un conjunto de evidencias que la contradicen; la idea ha estado dando vueltas el tiempo suficiente como para que los profesores hayan olvidado su carácter altamente especulativo; y si la teoría es verdad investiría a los cursos de comunicación e idiomas con una renovada importancia [...] En consecuencia, nuestra aceptación de la hipótesis de Sapir-Whorf debe esperar [...] hasta recibir mayor evidencia empírica.

Es decir, el carácter hipotético de los planteamientos del relativismo lingüístico y la falta de evidencias definitivas hacen que tengamos que dejar en suspenso la aceptación de sus principios.

Steinfatt (1989: 36) reconsidera, de forma calmada, la hipótesis del relativismo lingüístico. En primer lugar, observa los tres posibles campos en los cuales el lenguaje puede ejercer su influencia: la lógica, las estructuras cognitivas y las áreas cognitivas. Posteriormente, se dedica a analizar el desarrollo de esta hipótesis, así como el apoyo y la crítica que ha recibido.

Steinfatt estudia, en primer lugar, el proceso de aprendizaje de una lengua. Ante la cuestión de si el lenguaje estructura el pensamiento o la lógica, se presentan tres opciones: o el lenguaje se adquiere antes del pensamiento y la lógica, o el lenguaje cambia el pensamiento y la lógica que han ayudado previamente a la adquisición del lenguaje, o el lenguaje organiza las estructuras y áreas cognitivas pero no la lógica, que aparecería primero. La última opción es la que apoyan la mayoría de las teorías del desarrollo del lenguaje y la que parece más razonable. Sin embargo, hay que encontrar más evidencias en su apoyo.

Otra idea a considerar es la relación causal. Whorf estudió el sistema verbal de la lengua hopi y del inglés, investigación duramente criticada, entre otros, por Pinker (1994). Sin embargo, si damos por válida la investigación de Whorf, éste afirmó que el hopi no tiene tiempos verbales en el mismo sentido que el inglés, lo cual está correlacionado con una concepción del tiempo diferente. Además, los ejemplos de Whorf mues-

tran una clara relación entre la metafísica de la cultura y la estructura de su lengua. Sin embargo, estos ejemplos no establecen la dirección causal (Steinfatt, 1989: 44). La pregunta es: ¿es el sistema verbal influenciado por una concepción peculiar del tiempo, o viceversa? Whorf solamente nos muestra la íntima relación que parece existir entre ambas variables, pero no explica la naturaleza de tal relación.

Los estudios sobre bilingüismo pueden proporcionar otra pista para resolver este problema. Bloom (1981, en Steinfatt 1989) descubrió que el chino no tiene algunas estructuras lingüísticas presentes en el inglés: el artículo definido genérico, la contrafactualidad y la «entificación» (la posibilidad de convertir una oración en un grupo nominal). Sin embargo, Steinfatt expone que estas ausencias pueden causar dificultades iniciales en la comunicación, pero el que estas formas no existan en chino no significa que sus hablantes no sean capaces de comprenderlas; más bien significa que no expresan sus pensamientos normalmente mediante esas construcciones lingüísticas (Steinfatt, 1989: 57).

Por último, los estudios sobre la sordera proporcionan un argumento de gran peso para nuestra cuestión. Steinfatt resume estas investigaciones en el siguiente enunciado (*ibid.*: 60, traducción del autor):

> A pesar de su falta de gramática en el sentido de la lengua hablada, el sordo en una determinada cultura no parece tener una visión del mundo sustancialmente diferente respecto a las personas que oyen a su alrededor (contra la influencia del lenguaje en las estructuras cognitivas) ni tampoco tienen formas de pensar demostradamente diferentes (contra la influencia del lenguaje en la lógica).

Así pues, teniendo todas estas investigaciones en mente, Steinfatt concluye que, primero, la argumentación de un efecto del lenguaje sobre las operaciones lógicas es débil (*ibid.*: 60); segundo, que aunque hay una relación entre lenguaje y estructuras cognitivas, como Whorf demostró, ésta no coloca al lenguaje en posición causal (*ibid.*: 62); y, tercero, la relación entre el lenguaje y las áreas cognitivas ha recibido un apoyo empírico más considerable (*ibid.*: 62).

Esta última conclusión es la llamada forma débil de la relatividad lingüística. Steinfatt la enuncia de la siguiente forma:

> La lengua tiene la función de facilitar el descubrimiento de conceptos nuevos pero su ausencia no impide la comprensión y el uso de conceptos una vez que han sido descubiertos (*ibid.*: 62).

Es decir, de acuerdo con Steinfatt, el lenguaje nos aporta un sistema de categorías que facilita el proceso de aprendizaje y la adquisición de conceptos, pero no se impone a sí mismo sobre la realidad, lo cual parece razonable puesto que «la formación de los significados lingüísticos aparece estrechamente vinculada a las necesidades, intereses, ámbito y cultura de cada comunidad» (Casado Velarde, 1988: 35).

Devitt y Sterelny (1987) coinciden con las conclusiones de Steinfatt. En relación con el vocabulario, admiten que es más difícil acuñar conceptos que usar conceptos disponibles (*ibid.*: 173), pero rechazan la idea de que el léxico fuerce o prevenga el pensamiento conduciendo a una incomprensión insuperable («*an insurmountable incommensurability*»); como afirma contundentemente Casado Velarde (*op. cit.*: 57): «todo lo que se designa por medio de una lengua puede designarse también por medio de otra». Lo mismo ocurre con la sintaxis, que no ejerce, según Devitt y Sterelny (1987), mayor poder que el vocabulario. Finalmente, concluyen de la siguiente forma (*ibid.*: 178, traducción del autor):

a) Incluso si hay diferencias significativas entre las lenguas, la influencia determinante es de la visión del mundo hacia la sintaxis, no al contrario.
b) El único sentido en que la lengua clara y obviamente influye en el pensamiento resulta ser bastante banal: la lengua nos proporciona la mayoría de los conceptos.

En conclusión, la hipótesis relativista, tal y como la enunciaron Sapir y Whorf, se ha visto reducida a la influencia del lenguaje sobre la ordenación y el aprendizaje (más eficaz, económico y rápido) de las áreas cognitivas. Sin embargo, como afirma Duranti (1997: 61, traducción del autor), «las ideas de Whorf siguen siendo atractivas incluso tras estudios que demuestran que sus afirmaciones acerca de la lengua Hopi eran cuestionables desde un punto de vista empírico o simplemente inadecuadas.»

Volviendo a la diferenciación de Steinfatt entre Operaciones Lógicas, Estructuras Cognitivas Generales y Áreas Cognitivas, los estudios que hemos comentado, dentro del campo de la psicología y la antropología cognitiva, asumen que la cultura no sólo influye en las dos últimas áreas, sino también en la primera, las operaciones lógicas. Los modelos culturales son esquemas cognitivos que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento y el pensamiento y, por tanto, el comportamiento de los individuos.

Se genera, entonces, un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico, por un lado, y, por otro lado, la cultura y los modelos culturales, que definen lo que la realidad es para cada uno. Esta relación de retroalimentación ocurre en la mente del individuo y en la interacción social. En cualquiera de los dos casos, el lenguaje tiene un papel que jugar. Pero, ¿cuál es ese papel?

3.2. Lenguaje y cultura

Otros trabajos sobre la relación entre lenguaje y cultura han servido para clarificar conceptos y mostrar los caminos para avanzar en su comprensión. Así, Jerome Bruner (1987: 82) resume la relación entre lenguaje, pensamiento, acción y cultura de la siguiente manera:

> El lenguaje es (en el sentido de Vygotsky y en el de Dewey) una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción.

De la misma forma, D'Andrade (1990: 69, traducción del autor) escribe explícitamente acerca de la hipótesis del relativismo lingüístico como parte del bagaje de descubrimientos de antropólogos y psicólogos:

> Las diferencias lingüísticas en la forma de categorizar y distinguir objetos son paralelas a las diferencias cognitivas en la percepción de similitudes entre tales objetos y en el grado en que estos objetos se recuerdan de forma precisa.

No establece una relación causal entre el lenguaje y la cognición, pero admite un paralelismo cognitivo-lingüístico evidenciado por la relativa facilidad para recordar los conceptos si están categorizados léxicamente en un idioma determinado.

Martín Morillas (1993; 1996) se refiere a esta relación como el interfaz «lenguaje-cognición-cultura». Además expresa su creencia acerca de la importancia de este interfaz para los educadores: «Los profesores necesitan saber acerca del interfaz entre lengua, cognición y cultura si pretenden desarrollar una cierta comprensión de la manera de pensar de una cultura o una sociedad» (Martín Morillas, 1996, traducción del autor). Sin embargo, no tarda en afirmar que:

> [...] admitir la interdependencia de lengua, cognición y cultura [...] no nos obliga a una postura determinista en relación con su mutua influencia. (Martín Morillas, 1993, traducción del autor)

Parece claro, por todo esto, que es bastante difícil apoyar sin limitaciones la forma «fuerte» de la hipótesis del relativismo lingüístico una vez que ha sido revisada por las nuevas teorías de la psicología cultural y la antropología cognitiva, a pesar de que el interfaz o la relación lenguaje-cognición-cultura es todavía uno de los grandes temas de trabajo; además, como nos avisa Claire Kramsch, una versión fuerte del relativismo whorfiano podría fácilmente conducirnos a nuevos prejuicios y formas de racismo (Kramsch, 1998: 13).

Desde la didáctica de la lengua, Jin y Cortazzi (2001: 105) expresan con claridad la interrelación de lengua y cultura:

> La lengua es un reflejo de la cultura. Sin embargo, la lengua es parte de la cultura y también constituye cultura: hay muy pocos aspectos de la vida cultural que sean comprensibles sin la consideración de los modos de hablar culturales (o alfabetización) como instrumento de su constitución.

Gary B. Palmer (2000), desde el punto de vista de la Lingüística Cultural, también resume así la relación entre lenguaje y cultura:

> El discurso invoca una imaginería convencional y provoca la construcción de nueva imaginería. Al mismo tiempo, la imaginería estructura el discurso; se construyen mutuamente... A través del tiempo y el constante uso del habla, los hablantes pertenecientes a las comunidades lingüísticas colaboran y negocian sobre la imaginería de las cambiantes visiones del mundo. Se van eliminando ideas indeseables, sean viejas o nuevas. Nueva imaginería y lenguaje nuevo surgen al mismo tiempo. (Palmer, 2000: 26-7)

Claire Kramsch (1998) sintetiza la relación entre lenguaje y cultura en los siguientes términos: 1) El lenguaje expresa la realidad cultural, en la medida en que las palabras se refieren a experiencias comunes; 2) el lenguaje da cuerpo a la realidad cultural, puesto que los miembros de la comunidad crean la experiencias mediante el lenguaje; y, 3) el lenguaje simboliza la realidad cultural, puesto que el lenguaje, como sistema de signos, parece tener un valor cultural por sí mismo.

Por último, Claude Lévi-Strauss (2001: 402; traducción del autor) intenta aclarar las relaciones entre lenguaje y cultura en un largo razonamiento:

> ¿Cómo puede ésta explicarse? La relación entre lenguaje y cultura es tremendamente complicada. En primer lugar, se puede decir que el lenguaje es un resultado de la cultura: el idioma que habla una población es un reflejo del total de la cultura de la población. Pero también se puede decir que el lenguaje es una parte de la cultura. Es una de las muchas cosas que componen una cultura [...] En tercer lugar, se puede decir que el lenguaje es una condición de la cultura, y esto en dos sentidos diferentes: primero, es una condición de la cultura en un sentido diacrónico, porque es básicamente a través del lenguaje como aprendemos acerca de nuestra cultura –somos enseñados por nuestros padres, somos regañados, somo felicitados con el lenguaje–. Pero también, desde un punto de vista más teórico, se puede decir que el lenguaje es una condición de la cultura porque el material del cual está hecho el lenguaje es del mismo tipo que el material del cual está hecha toda la cultura: relaciones lógicas, oposiciones, correlaciones y similares. El lenguaje, desde este punto de vista, puede parecer que dispone algún tipo de base para estructuras más complejas que se corresponden con los diferentes aspectos de la cultura.

En definitiva, el lenguaje tiene un papel importante en el modelo que aquí exponemos. Se le asignan dos funciones: primero, el lenguaje ayuda a codificar los modelos culturales y los esquemas (Martín Morillas, 1993), proporcionando una estructura por medio de la cual los modelos culturales pueden ser comunicados (no en el sentido de transmisión sino en el sentido aquí utilizado de construcción-reconstrucción inferencial de significados) generación tras generación. En segundo lugar, el lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino que sirve como lugar de encuentro o escenario donde se construyen y negocian los significados, los cuales a su vez ayudan a construir nuevos esquemas culturales y a alterar los antiguos.

Evidentemente, por este camino nos estamos apartando de la visión tradicional (popular pero todavía presente en muchos textos «serios») de la relación entre cultura y lenguaje. Rodrigo Alsina (1999: 46) lo expone con claridad:

> La ciencia clásica consideraba el lenguaje como un mero instrumento, claro y sin ambigüedades con el que el emisor podía transmitir a un receptor aquello que exactamente deseaba decir. Esta idea ha sido ya cuestionada. En el propio discurso se utilizan metáforas y una cierta retórica que dan un margen de interpretación al lector. Además, el lenguaje no es un instrumento pasivo sino que es más bien una construcción activa que nos remite a un universo simbólico determinado.

El sociólogo Pierre Bourdieu tiene una visión particular acerca de la relación entre lenguaje y sociedad. En primer lugar, establece que:

> [...] toda situación lingüística funciona como un mercado en el que se intercambian cosas. Estas cosas son, evidentemente, palabras, pero estas palabras no están hechas únicamente para ser comprendidas; la relación de comunicación no es una simple relación de comunicación, es también una relación económica donde se juega el valor del que habla. (Bourdieu, 2000: 99)

En este sentido, una expresión lingüística dada es el resultado de una fórmula: «*habitus* lingüístico + mercado lingüístico = expresión lingüística o discurso», en la cual el *habitus* lingüístico se debe entender como la «producción del discurso ajustado a una 'situación' o, más bien, ajustado a un mercado o un campo» (Bourdieu, *ibid.*: 121). A su vez, el mercado lingüístico es, por un lado, una situación social determinada en la que están implicados unos interlocutores concretos, situados en algún punto de la jerarquía social, más una serie de propiedades que orientan inconscientemente la producción lingüística. Por otro lado, el mercado lingüístico «es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas» (Bourdieu, *ibid.*: 123).

La idea de precio, igual que la idea de capital lingüístico o capital cultural, del cual el lingüístico es un subtipo, nos hace pensar que hay formas lingüísticas de las cuales se obtiene una recompensa. De esta manera, los usuarios de esas formas, mediante el uso del lenguaje, defienden su propio valor como productores lingüísticos. Los registros formal o informal, culto o coloquial, son distintos ejemplos de variedades lingüísticas ofertadas en el mercado, y de las cuales se recogen distintas recompensas según las situaciones comunicativas: confundirse de registro cuando un subordinado se dirige a su empleador puede tener graves consecuencias en una estructura jerarquizada; por el contrario, un registro culto en una situación de gran familiaridad puede provocar rechazo en los oyentes.

Así, las formas lingüísticas están relacionadas con la organización de la sociedad. Wolton (1999: 33) encuentra que la comunicación es el concepto fundamental de la modernidad y, por tanto, de nuestro fundamento democrático:

> Eso que se llama modernidad es el resultado del lento proceso que comenzó en el siglo XVII y que se caracteriza por la apertura progresiva de las fronteras, de todas las fronteras, y ante todo de las fronteras mentales y culturales.

Apertura que será la condición para que emerja el concepto de individuo, luego la economía de mercado, y, en el siglo XVIII, los principios de la democracia. Y la comunicación fue el artesano de ese movimiento.

Por tanto, las estructuras de poder creadas en la modernidad tienen su base en la comunicación y tendrán también un reflejo en la lengua a través del *habitus*, puesto que, de manera similar, los factores que influyen en la formación del *habitus* también están presentes en la forma lingüística, muchas veces en sus elementos más sutiles (Bourdieu, 1991: 51).

En este último sentido, es importante reconocer que el lenguaje es un elemento más de las relaciones sociales y, por tanto, una herramienta marcada en el juego de poder de nuestra sociedad,[45] como ha demostrado el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough y Wodak, 1997: 368):

> Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, es decir, pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre (por ejemplo) las clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías y las minorías culturales o étnicas, por medio de la manera como representan los objetos y sitúan a las personas. Es así como el discurso puede ser, por ejemplo, racista o sexista, y constituir un intento de hacer pasar supuestos (a menudo falsos) acerca de cualquier aspecto de la vida social como meras cuestiones de sentido común. Ni la carga ideológica de los modos particulares de utilización del lenguaje, ni las relaciones de poder subyacentes suelen resultar evidentes a las personas. El Análisis Crítico del Discurso se propone lograr que estos aspectos opacos del discurso se vuelvan más transparentes.

Precisamente, uno de los puntos de evolución más interesantes en la enseñanza de lenguas es la incorporación de las teorías críticas a su campo de conocimiento. El aprendizaje de la lengua y de la comunicación es una adquisición para la vida en sociedad, para la cual se necesita un enfoque crítico que permita afrontar la complejidad de la vida en grupo desde la racionalidad y la comunicación participativa (Cassany, 2006a). Anna Camps (1998: 36) lo resume en su visión del área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura:

> La participación en la sociedad actual exige de los individuos competencias verbales complejas que la escuela debe asumir como un objetivo educativo

45. «Las relaciones sociales son relaciones de poder, por ello en la comunicación también se manifiestan estas relaciones de poder» (Rodrigo Alsina, 1999: 81).

> [...] Parece claro también que [una sociedad democrática] aspire a que sus ciudadanos sean críticos, que no se dejen manipular por las palabras demagógicas o engañosas, que sean capaces de valorar opiniones, puntos de vista, y, de este modo, que estas aspiraciones se manifiesten en los objetivos educativos.

Dominique Wolton (1999: 34) sentencia la relación entre sociedad y comunicación: «no hay libertad ni igualdad sin comunicación auténtica», lo cual, para él, es sinónimo de acción crítica.

Las relaciones entre cultura, sociedad y lenguaje son complejas y están bien trabadas. Si el lenguaje necesita un contexto sociocultural para desarrollarse, el lenguaje contribuye, a su vez, a crear, organizar, consolidar y modificar los entornos socioculturales. En este sentido, muchos fenómenos culturales son lingüísticos (además de semióticos) porque es el lenguaje el elemento fundamental de ese fenómeno; por ejemplo, un bautizo es una acción social y un fenómeno cultural con el lenguaje como eje central.

Las relaciones sociales de poder son uno de los fenómenos culturales más significativos. Con gran lirismo lo expresa Claire Kramsch (1998: 9; traducción del autor): «Las culturas [...] resuenan con las voces de los poderosos y están llenas de los silencios de los que no tienen poder». Es decir, toda comunidad se cohesiona en torno a unas relaciones de poder que tienen rango directivo e interpretativo, es decir, conducen a actuar y a interpretar la realidad de una forma determinada mediante la imposición de una ideología, a veces a través del consenso y otras veces a través de la presión de la publicidad, la vigilancia o el castigo.

Estas relaciones de poder aparecen, con distintas formas, en los distintos ámbitos de actuación del ser humano. En el ámbito profesional, la jerarquía de mando organiza las empresas en una compleja escala de subordinación; en el ámbito público, la posesión de capital (económico, cultural o social) determina también una jerarquía que condiciona el acceso a ciertos bienes sociales. En el ámbito privado, la fuerza de la tradición androcéntrica ha marcado históricamente, y marca todavía en muchos casos, la convivencia de pareja. En el ámbito escolar, la relación profesor-estudiante es una evidente relación de poder, a pesar de que hoy las relaciones entre padres, profesores y estudiantes están siendo revisadas: la metáfora del «estudiante como cliente» que hoy se plantea en muchas esferas de la educación establece unas condiciones distintas a las de la escuela tradicional, lo cual lleva a una redefinición de las relaciones de poder (esto puede, en parte, justificar la sensación de desubicación e in-

defensión sentida hoy por muchos profesores y profesoras frente a las exigencias y, al mismo tiempo, la pasividad de los padres y la «indisciplina» de los estudiantes).

Las relaciones de poder son fenómenos que implican profundamente a lo comunicativo y lo lingüístico. Bourdieu (1999: 11) nos recuerda que:

> [...] por legítimo que sea tratar las relaciones sociales –y las propias relaciones de dominación– como interacciones simbólicas, es decir, como relaciones de comunicación que implican el conocimiento y el reconocimiento, no hay que olvidar que esas relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos.

En este sentido, Norman Fairclough (1989) distingue entre «poder en el discurso» y «poder tras el discurso». El «poder en el discurso» está relacionado con el control y las restricciones ejercidas por participantes poderosos sobre las contribuciones discursivas de participantes no poderosos; el control y las restricciones se ejercen sobre los contenidos (qué se dice o hace), las relaciones que se establecen en el discurso y los sujetos o las posiciones que éstos pueden asumir en el discurso. El «poder tras el discurso» se refiere a que el poder controla lo que Fairclough denomina el orden social del discurso, es decir, los tipos de discurso posibles: «todo el orden social del discurso se conforma y se mantiene unido a resultas de un efecto oculto del poder» (Fairclough, 1989: 55, traducción del autor).

Es decir, en algunos casos, el lenguaje sirve de mecanismo para establecer el marco de actuación de las relaciones de poder, como las instrucciones que un capataz da a un peón; en otros casos, el mismo lenguaje sirve para establecer, consolidar o modificar esas relaciones de poder mediante la utilización de unos u otros recursos lingüísticos. Así, la selección de formas verbales más o menos dubitativas (tiempos de pasado, verbos modales, etc.) permite crear una distancia (o una cercanía) entre hablante y oyente interpretada en términos de relación de poder. En definitiva,

> [...] cada acto discursivo es un acto de poder (el poder del lenguaje y de la comunicación) en cuanto a sus efectos sociales y comunicativos. Ser capaz de producir un discurso coherente y bien cohesionado en el momento preciso, desde la intención adecuada, y para el propósito conveniente, propor-

ciona poder a quien lo hace así. También se lo resta si no se es capaz de lograrlo, hasta el punto de posibilitar una ruptura comunicativa. (Vez Jeremías, 2001a: 191)

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, podemos utilizar el conocimiento de este hecho, la conexión entre relaciones de poder y lenguaje, con dos objetivos: primero, para desvelar las tramas del poder mediante el análisis de los usos del lenguaje; segundo, para plantear estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde una perspectiva crítica. El primer objetivo conlleva la utilización de las herramientas del Análisis Crítico del Discurso; el segundo objetivo implica el desarrollo de «tareas de tercera generación» (Vez Jeremías, 1998a y b) que permitan al estudiante el desarrollo de una competencia crítica.

Definir el poder podría ocupar tantas páginas como quisiera el escritor y permitiera el lector, pero aquí podríamos limitarnos diciendo que el poder es cualquier situación de dominio de un individuo o comunidad sobre otros, incluyendo, parcial o totalmente, a las personas, su tiempo, el espacio o los recursos. El concepto no está marcado, *a priori*, por un sesgo negativo; será negativo sólo cuando el ejercicio de poder se lleve a cabo pensando exclusivamente en el beneficio del poderoso, sometiendo al nopoderoso a violencia en el sentido de Bourdieu, es decir, provocando daño, insatisfacción, frustración o infelicidad en el dominado.

El poder lo puede ejercer un individuo de forma aislada, como en una situación de agresión física; lo puede ejercer un individuo como miembro de una comunidad de poder, como en las situaciones de agresión (física o simbólica) del hombre hacia la mujer; o lo puede ejercer una comunidad sobre otra, entendiendo comunidad en toda la gama posible de «tamaños», desde una clase social o un grupo de edad hasta una nación.[46]

Para el estudio del poder en el discurso, T. A. van Dijk (1999, 2003) utiliza un triángulo conceptual que puede servirnos de gran ayuda. Cognición, sociedad y discurso son los tres conceptos que, según él, sirven para articular el Análisis Crítico del Discurso y los define como sigue (2003: 146-7):

46. El mismo dominio de la lengua inglesa puede ser fuente de poder, como afirma Braj B. Kachru (2001: 318 y 325): «La lengua inglesa es una herramienta de poder, dominación e identidad elitista, y de comunicación entre continentes [...] El poder de la lengua inglesa es tan dominante que una nueva casta de grupos de usuarios del inglés se ha desarrollado a través de las culturas y los idiomas». En ese sentido, surge una nueva línea de estudio de las variedades del inglés y de la presencia del inglés en el mundo que pretende adoptar una posición crítica frente a esta nueva forma de imperialismo (Suresh Canagarajah, 1999).

> «discurso» se utiliza en el amplio sentido de «acontecimiento comunicativo», lo que incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos asociados, el diseño de portada, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier otra dimensión o significación «semiótica» o multimedia. De manera similar, aquí «cognición» implica tanto la cognición personal como la cognición social, las creencias y los objetivos, así como las valoraciones y las emociones, junto con cualquier otra estructura, representación o proceso «mental» o «memorístico» que haya intervenido en el discurso y en la interacción [...] La voz «sociedad» se entiende de forma que incluya tanto las microestructuras locales de las interacciones cara a cara detectadas como las estructuras globales, más societales y políticas que se definen de forma diversa en términos de grupos, de relaciones de grupo (como las de dominación y desigualdad), de movimientos, de instituciones, de organizaciones, de procesos sociales o de sistemas políticos, junto con otras propiedades más abstractas de las sociedades y de las culturas.

Así pues, cognición y sociedad, en su compleja interacción, son el contexto donde aparece el discurso, que a su vez se convierte en el terreno de juego para esa interacción de cognición y sociedad.

Bajo cada uno de estos tres conceptos hay nociones interesantes para la reflexión. Van Dijk menciona como elementos de la cognición el conocimiento, las actitudes y la ideología (estudiada en detalle en su libro de 1999), además de la poderosa noción de «modelo mental», tomada directamente de las ciencias cognitivas. En otros trabajos, ya mencionados, también nosotros hemos utilizado las nociones de modelo mental y modelo cultural como base para la comprensión de la actuación comunicativa del individuo y su posible aplicación a la didáctica de la lengua (véase Trujillo Sáez, 2002e, para una reflexión sobre el modelo cultural de la escritura).

El concepto de sociedad en la obra de Van Dijk incluye otras nociones importantes: «situación social», «acción social», «actores» y «estructuras societales». Estas nociones dibujan un paisaje en dos planos, el plano local de la situación social donde los actores participan en acciones sociales, y el plano global de las estructuras sociales donde se articulan los conceptos de poder, dominación y desigualdad.

Por último, el concepto de discurso lo analiza mediante una serie de niveles. El primero de ellos sería el de los temas o macroestructuras semánticas, que representan el «asunto de que trata» el discurso y que tienen valor global; con valor local, encontramos los significados locales, que incluyen el significado de las palabras y las estructuras de las propo-

siciones y las relaciones entre ellas, además de los significados implícitos (véase Trujillo Sáez, 2001c, para un estudio de significados implícitos –implicaturas– en un anuncio sexista). En tercer lugar, Van Dijk se interesa por los elementos lingüísticos que denomina «estructuras formales sutiles» puesto que, sin comunicar directamente un significado,

> [...] señalan más bien las propiedades «pragmáticas» de un acontecimiento comunicativo, como la intención, el estado de ánimo que lo inspiró o las emociones de los hablantes, la perspectiva que éstos tienen sobre los acontecimientos de los que se conversa, las opiniones sobre los demás participantes, y, en especial, las preocupaciones de interacción como la autopresentación positiva y la formación de una determinada impresión. (Van Dijk, 2003: 158)[47]

Por último, Van Dijk señala los modelos contextuales (relacionados con la visión del contexto en términos cognitivos de Sperber y Wilson, 1986 y 1995) y los modelos de acontecimientos; los modelos contextuales los define como «aquellas representaciones de la memoria (episódica) que actúan como control general de un acontecimiento comunicativo» (Van Dijk, 2003: 164) mientras que los modelos de acontecimientos son representaciones, no de las situaciones en las que se comunican, sino sobre las situaciones (o acontecimientos) de las que hablan o escriben. Es más, Van Dijk nos explica que,

> [...] *grosso modo*, podemos decir que los modelos contextuales controlan la parte «pragmática» del discurso, y que los modelos de los acontecimientos controlan la parte «semántica». Comprender un discurso significa básicamente ser capaz de construir un modelo que se le adecue. Y en la producción, lo que constituye el punto de partida de todo texto y toda conversación es el modelo mental de los acontecimientos. De este modo, lo que habitualmente recordamos de un discurso no es tanto su significado como el modelo mental que construimos durante la comprensión. (*op. cit.*: 166)

Con estos conceptos generales y las nociones más operativas que subyacen, el investigador y el profesor pueden enfrentarse a la compleja interconexión poder-discurso, dentro del eje cultura-comunicación-lenguaje, con esperanzas de éxito. En primer lugar, el educador, como

47. Véase Trujillo Sáez y Ayora Esteban, 2002, para un análisis del par tema-rema como estructuras formales sutiles en el uso androcéntrico del lenguaje.

usuario avanzado de la lengua, puede mantener una actitud crítica ante usos del lenguaje y la comunicación cargados de poder: la posible mala evaluación (o simplemente mala interpretación) de un texto escrito por parte de un estudiante cuando es leído por un profesor perteneciente a una cultura distinta representa un ejemplo paradigmático de esos usos, como estudia la Retórica Contrastiva (Trujillo Sáez, 2001a y b). En segundo lugar, el educador, como diseñador de situaciones educativas y comunicativas, puede favorecer un acercamiento crítico y creativo a la lengua, en la línea de los trabajos clásicos de Paulo Freire (1969 y 2000). Consideraremos ambas posibilidades, entre otras, en el siguiente apartado.

4 Educación, cultura, comunicación y lenguaje

La acción cultural –consciente o inconscientemente–
o está al servicio de la dominación
o está al servicio de la liberación de los hombres.

Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*

Es el momento de recuperar las ideas principales expuestas hasta ahora. No podemos olvidar que, hasta aquí, nuestra intención general era clarificar el sentido de tres conceptos claves para la didáctica de la lengua, así como resolver cuál es la relación que existe entre ellos. Para ello, en primer lugar, hemos definido la cultura como «sistemas de significación y comprensión aprendidos y compartidos» (D'Andrade, 1990: 65); Ruiz Román (2003: 14) resume las dos piezas claves de la cultura: a) la cultura es un conjunto de significados adquiridos y construidos; b) el hombre adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la Comunidad.

En segundo lugar, hemos descrito cómo la comunicación es la base de la creación de las representaciones culturales, las cuales son un subtipo ampliamente compartido de las representaciones mentales y públicas que puede crear un individuo. Así, en un proceso de comunicación regido por el principio de la relevancia, un individuo intenta compartir significados ampliando con ello el entorno cognitivo de otro individuo mediante la emisión de enunciados, los cuales son la base para que este segundo individuo infiera el significado del acto comunicativo, tomando en consideración el significado de los enunciados y los contenidos de su propio entorno cognitivo.

En tercer lugar, hemos visto cómo el lenguaje es un elemento privilegiado de la comunicación y, de esta forma, tiene una profunda relación con la cultura. No sólo hemos descrito que el lenguaje da cuerpo a la cultura en el proceso de creación de representaciones públicas, sino que hemos visto que el lenguaje es también terreno de juego de la cultura, fundamentalmente a través de las relaciones culturalmente definidas de poder y dominación: el lenguaje no es un elemento neutro, sino que está cargado de los valores dominantes de una cultura.

En esta última parte del texto reflexionaremos sobre la relación de estos tres elementos y la educación. El contexto educativo es un lugar privilegiado de observación de la interacción de estos tres elementos: la escuela es, al mismo tiempo, espacio cultural, comunicativo y lingüístico; en el quehacer diario del aula se construyen y comparten significados culturales mediante el uso de la comunicación, la cual es, fundamentalmente, verbal.

Además, si dentro del hecho educativo consideramos específicamente la educación lingüística (sea ésta la lengua materna, las lenguas extranjeras o segundas lenguas), el lenguaje aquí se convierte en medio de expresión y objeto de estudio. Por esta razón, la reflexión sobre la interacción cultura-comunicación-lenguaje es especialmente importante para la didáctica de lenguas y, por extensión, para la formación del profesorado especialista en enseñanza de lenguas.

La didáctica de lenguas está, en la actualidad, inmersa en un debate importante. Es cierto que en la teoría de la didáctica de las lenguas, paralelamente al desarrollo del discurso de las competencias, los contenidos lingüístico-comunicativos han pasado de lo léxico y lo morfosintáctico a lo nocional-funcional. Al mismo tiempo, los contenidos culturales, que han estado presentes en el currículum desde el comienzo de la enseñanza de lenguas, han evolucionado de lo informativo-descriptivo a lo crítico-intercultural. Sin embargo, de igual forma que en la práctica docente lo comunicativo no está presente aún en muchos proyectos curriculares, lo crítico-intercultural tampoco tiene cabida en el (aparentemente) escaso tiempo disponible para la enseñanza de la lengua en la escuela.

Ante esta situación es especialmente relevante la reflexión sobre los objetivos, los contenidos y los procedimientos de enseñanza de la cultura dentro de la enseñanza de lenguas. Para ello, seguiremos dos líneas de actuación: por un lado, mostraremos algunas de las propuestas más importantes en relación con los objetivos y contenidos culturales en la didáctica de lenguas; por otro lado, revisaremos algunas cuestiones relevantes para una educación lingüística-cultural en el currículum escolar.

4.1. Objetivos en educación lingüística

La enseñanza es (o debe ser) un proceso planificado. En este sentido, las acciones que tienen lugar dentro de este proceso responden al deseo de alcanzar unos objetivos, que son los que marcan el contenido, la metodología y la evaluación. Por ello, es de suma importancia no sólo hacer explícitos estos objetivos sino reflexionar críticamente sobre ellos.

La didáctica de la lengua reconoce la importancia de esta tarea. En dos libros de máxima relevancia, H. H. Stern expone el valor de la reflexión en torno a los objetivos en la educación lingüística:

> La identificación de objetivos y contenidos como componentes importantes en la interpretación de la enseñanza de la lengua [...] se ha convertido, desde los años setenta, en un punto central de la teoría y la práctica de la didáctica de la lengua (Stern, 1983: 504-505, traducción del autor).

> En décadas recientes, la definición de objetivos para la enseñanza de la lengua ha jugado un papel cada vez mayor en el desarrollo de los currícula de segundas lenguas (Stern, 1992: 63, traducción del autor).

Compartiendo, obviamente, el sentido de las palabras de Stern, nos proponemos ahora revisar la evolución de los objetivos en didáctica de la lengua, tomando en consideración las reflexiones sobre comunicación, cultura y lenguaje que hemos realizado anteriormente. La Didáctica de la Lengua ha sufrido un proceso de cambio acelerado en los últimos cincuenta años y estudiar esta evolución puede hacernos más conscientes del estado actual.

Además, uno de los ejes centrales de este «estado actual» es la llamada competencia intercultural. Vez Jeremías (2002a: 7-8) afirma que los aprendizajes de lenguas (especialmente, lenguas extranjeras) han pasado por tres momentos a lo largo del siglo veinte. Un primer momento, de interés pedagógico, en el que se consideraba la lengua como conocimiento y que abarca desde la primera mitad del siglo hasta los años setenta; un segundo momento, de interés psicosocial, que considera la lengua como comunicación, a lo largo de la segunda mitad del siglo; finalmente, «el tercer momento, en el que ahora vivimos, mira hacia la lengua como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural. Un momento que ocupa los últimos años del siglo y ocupará los años venideros» (*ibid.*: 8). En este tercer momento, el interés pasa de ser pedagógico y psicosocial, a ser sociológico y cultural.

La didáctica de la lengua, y en especial el área de lenguas extranjeras y segundas lenguas, propone este concepto de interculturalidad (muchas veces en términos de «competencia intercultural») como uno de los objetivos, el central para algunos autores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, tras este término aparecen distintas interpretaciones de la cultura y de la relación entre cultura, comunicación y lenguaje. Por tanto, es necesario analizar críticamente este objetivo y sus presupuestos teóricos para descubrir sus implicaciones prácticas.

Stern (1983: 437-439; 1992: 26) señala tres componentes esenciales del currículum: finalidades y objetivos, que forman un solo bloque, instrucción, y, finalmente, evaluación. Estos tres componentes son fundamentales para la planificación y la implementación de la enseñanza, pero es especialmente importante la definición de objetivos por ser el momento de arranque a partir del cual se generarán los siguientes elementos. Como dice Camps (1998: 36), «los objetivos son siempre una opción», pero una vez que se han determinado los objetivos hemos parcelado la totalidad de los conocimientos, los procesos y las actitudes seleccionando de esta totalidad sólo un grupo de ellos.

Es interesante el análisis que hace Stern de la evolución de los objetivos de la didáctica de lenguas extranjeras. Stern hace referencia a la historia de la enseñanza de idiomas para descubrir tres tipos de objetivos diferenciados:

> La didáctica de la lengua a lo largo de los siglos ha perseguido tres grandes objetivos: el social (la lengua como comunicación), el artístico-literario (la lengua como un medio de creación y disfrute artístico), y el filosófico (el análisis lingüístico) (Stern, 1992: 61, citando a Kelly, 1969, traducción del autor).

Es decir, se han propuesto tres tipos de objetivos, a saber, el comunicativo, el artístico y el metalingüístico, que a su vez reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (de comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio).

Estos tres objetivos han tenido su momento en el siglo XX. Desde el siglo diecisiete hasta principios del veinte se puede percibir la influencia de los métodos de enseñanza del latín y el griego en el aprendizaje de lenguas, respondiendo básicamente a objetivos del tipo 2 (el lenguaje como material); posteriormente, a partir de los años veinte, los métodos estructuralistas incorporaron el estudio sistemático del lenguaje a la ense-

ñanza de idiomas (objetivos del tipo 3 o de lenguaje como objeto); por último, a partir de los años sesenta aparece el enfoque comunicativo y los objetivos del tipo 1 o de lenguaje como instrumento (Cerezal Sierra, 1996: 161-186).

Con este último momento, la aparición del enfoque comunicativo, surgen los objetivos descritos en términos de competencia. Serán desde entonces los conceptos de «competencia lingüística» y «competencia comunicativa» los que dirijan las actuaciones de los profesores de idioma. Como ya dijo a finales de los setenta Widdowson (1978: 67; traducción del autor): «el objetivo último en el aprendizaje de una lengua es adquirir competencia comunicativa».

Estos conceptos de competencia lingüística y comunicativa parten de una dicotomía esencial introducida por Noam Chomsky (1965), *competence* y *performance*, competencia frente a actuación, términos que a su vez se apoyaban en los de *langue* y *parole* de Ferdinand de Saussure. La competencia constituye el conocimiento de la lengua que tienen el hablante y el oyente mientras que la actuación representa el uso real de la lengua en situaciones concretas.

Nunan (1988: 32, traducción del autor) resume el sentido chomskiano de estos dos términos: «Para Chomsky, la «competencia» hace referencia al dominio de los principios que rigen el comportamiento lingüístico. La «actuación» hace referencia a la manifestación de estas reglas interiorizadas en el uso real de la lengua». Es decir, se nos plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social, el primero de ellos relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje. Adoptando la dicotomía competencia-actuación, los teóricos de la didáctica de la lengua establecieron la competencia como el objetivo de la enseñanza. Es decir, se pretende que el aprendiz domine los mecanismos que subyacen a la utilización del lenguaje, lo cual incidirá de forma directa en su actuación lingüística.

En un principio, el término «competencia» hacía referencia exclusivamente a la competencia lingüística. La competencia lingüística consta de un conjunto organizado de conocimientos formado por varios componentes: el componente fonológico, el componente morfológico, el componente sintáctico, el componente semántico y el componente léxico (Belinchón, Igoa y Rivière, 1994: 261-262). Sin embargo, ya a principio de los años setenta distintos autores señalan las limitaciones de la competencia lingüística para la enseñanza de idiomas. Hymes (1972) presenta, tras una serie de estudios etnográficos sobre la relación de la

cultura, la sociedad y el lenguaje, el concepto de competencia comunicativa.[48]

Pérez Martín (1996: 316-322) estudia el paso de la competencia lingüística a la competencia comunicativa. La distinción entre estas dos competencias tiene como finalidad resaltar la diferencia entre el conocimiento acerca de las reglas y formas lingüísticas y el conocimiento que capacita a una persona para comunicarse de manera funcional e interactiva (Pérez Martín, *ibid.*: 316). En este sentido, la competencia comunicativa se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado; es un concepto dinámico basado en la negociación de significados entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular.

Sin embargo, no hay acuerdo unánime en cuanto al análisis de la competencia comunicativa. Así, uno de los modelos más conocidos de la competencia comunicativa es el de Canale y Swain (1980), elaborado posteriormente en Canale (1983).[49] Estos autores proponen cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística (que cubre los elementos mencionados anteriormente), la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales) y la competencia estratégica (estrategias de compensación, verbales y no verbales).

Más tarde, Van Ek y Trim (1984), principales artífices de los influyentes trabajos del Consejo de Europa para la descripción de los niveles Waystage, Threshold y Vantage, elaboran una definición de competencia comunicativa con seis componentes. A las anteriores competencias lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica, añaden las competencias social y sociocultural. En concreto, la competencia sociocultural se

48. En una interesante entrevista realizada recientemente a Noam Chomsky (Jack, 2006: 97), éste se defiende del ataque de Dell Hymes diciendo que en el fondo su visión de comunicación es más amplia que la de Hymes, para quien la comunicación era básicamente un hecho social. Chomsky afirma que probablemente el 99,9% del uso de la lengua es simplemente diálogo interno.

49. Según Alptekin (2002: 57, traducción del autor), «aunque ha habido reformulaciones de los diferentes componentes que subyacen al influyente modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain, el modelo [...] todavía constituye el marco convencional para el diseño curricular y la práctica en el aula asociado con la enseñanza comunicativa de la lengua en muchos contextos educativos».

refiere al dominio del marco de referencia propio del hablante nativo y que es diferente del que ya posee el aprendiz.

Por último, avanzando sobre los trabajos de Van Ek y Trim,[50] el Consejo de Europa (2001) publicó recientemente un documento que aspira a servir de punto de conexión para la práctica de la didáctica de la lengua en toda Europa; es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL).[51]

El MCERL se define a sí mismo de la siguiente forma:

> El Marco de Referencia Europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Es decir, el MCERL supone un intento de aunar criterios y terminologías en Europa para favorecer el intercambio de ideas y la movilidad de individuos. Para conseguirlo, establece unos niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua, una descripción de los componentes del uso de la lengua (contextos, temas, tareas, actividades, procesos, textos), una descripción de las competencias del usuario, una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el tratamiento de las tareas en clase, un análisis del currículum y la cuestión de

50. Ha habido muchas otras interpretaciones de la competencia comunicativa que han servido para ir dando cuerpo al concepto, añadiendo nuevos aspectos o aplicándolo a distintos contextos (entre otros, Habermas, 1970; Jakobovits, 1970; Munby, 1978; Widdowson, 1978; Savignon, 1983 o Bachman, 1990). En todo caso, optamos aquí por el modelo presente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como texto para el debate compartido por todos los especialistas en Europa.

51. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas está disponible, íntegramente, en las siguientes direcciones: en inglés, en *http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf*; en español, en *http://cvc.cervantes.es/obref/marco/*. Las citas en español están tomadas de la edición del Instituto Cervantes en la red o, cuando se indica número de página, de la edición del Ministerio de Educación (2003).

la diversidad lingüística y, finalmente, una descripción de los problemas y los mecanismos para la evaluación.

EL MCERL adopta en su visión del uso de la lengua (que incluye el aprendizaje) un enfoque orientado a la acción. Para describirlo utiliza los siguientes términos:

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.
>
> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.
>
> El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.[52]

Es decir, al usar la lengua se ponen en funcionamiento una serie de competencias y es así, precisamente, como se aprenden las lenguas y como se desarrollan las competencias.

EL MCERL define las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones». Esta definición da un paso más allá de la definición clásica de competencia, que normalmente se limitaba al aspecto cognoscitivo, sin considerar las destrezas o los rasgos individuales, que se dejaban en un territorio de nadie afirmando simplemente que influían en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora, al formar parte de las competencias a desarrollar, también se convierten en objeto de trabajo educativo, planificable y evaluable.

El usuario de la lengua utiliza dos tipos de competencias, generales y comunicativas. En primer lugar, según el MCERL, las competencias generales son aquellas a las cuales se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades comunicativas, sin ser estas competencias necesariamente lingüísticas; en segundo lugar, el MCERL afirma que las competencias comunicativas son las que capacitan a una persona para ac-

52. Capítulo 2, punto 2.1 del MCERL, tomado el 14 de julio de 2003 de *http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_02.htm#21*

tuar por medios comunicativo-lingüísticos. A continuación, se muestra el listado de competencias y subcompetencias del MCERL:

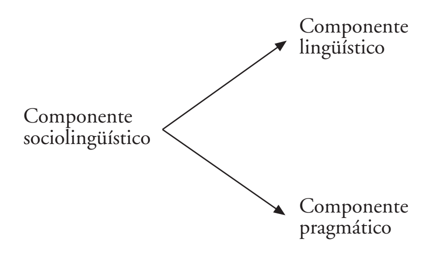
1. Competencias generales de un individuo
   a) Conocimiento declarativo (saber)
      I. conocimiento del mundo
      II. conocimiento sociocultural
      III. conciencia intercultural
   b) Destrezas y habilidades (saber hacer)
      I. destrezas y habilidades prácticas
         - destrezas sociales
         - destrezas de la vida
         - destrezas profesionales
         - destrezas de ocio
      II. destrezas y habilidades interculturales
         - la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
         - sensibilidad cultural y capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
         - capacidad de actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
         - capacidad de superar relaciones estereotipadas.
   c) Competencia existencial (saber ser)
      I. actitudes y motivaciones
      II. valores y creencias
      III. estilos cognitivos
      IV. factores de personalidad
   d) Capacidad de aprender (saber aprender)
      I. la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación
      II. la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
      III. destrezas de estudio
      IV. destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)
2. Competencia comunicativa de la lengua
   a) Competencia lingüística
      I. competencia léxica
      II. competencia gramatical

III. competencia semántica
IV. competencia fonológica
V. competencia ortográfica
VI. competencia ortoépica

b) Competencia sociolingüística
I. marcadores lingüísticos de relaciones sociales
II. normas de cortesía
III. expresiones de sabiduría popular
IV. diferencias de registro
V. dialectos y acentos

c) Competencia pragmática
I. competencia discursiva
II. competencia funcional

Es decir, las competencias generales se concretan en cuatro subcompetencias: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender, mientras que las competencias comunicativas se particularizan en tres componentes. Cada uno de estos tres componentes consta de tres elementos: una competencia existencial o saber ser, conocimientos declarativos o saberes y destrezas o saber hacer.



Componentes de la competencia comunicativa según el MCERL

Así, el componente sociolingüístico se refiere a las convenciones sociales del uso del lenguaje; el componente lingüístico abarca los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema; por último, el componente pragmático se refiere a la interacción por medio del lenguaje, así como a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación.

Por tanto, como podemos ver, la competencia comunicativa es, por un lado, el objetivo asumido tanto por los teóricos como los profesores;

por otro lado, es también el mecanismo para alcanzar ese objetivo («mediante la comunicación se desarrolla la competencia comunicativa» podría ser el lema del enfoque comunicativo); por último, no podemos dejar de reconocer que es un término difícil, confuso y con múltiples lecturas e interpretaciones, tanto para su comprensión como para su desarrollo educativo. Esto quizás provoca que en la práctica se haga en muchas ocasiones una interpretación simplista del término, reduciéndolo a ciertos aspectos lingüísticos-funcionales, como lo expresa Widdowson (1998: 5):

> Fijémonos [...] en la idea de «competencia comunicativa». Se trata de un concepto complejo y todavía inestable, que, si nos proponemos comprenderlo bien, nos forzará a revisar muchas afirmaciones y sugerencias del análisis del discurso, de la pragmática y de la teoría gramatical. Y a pesar de eso, a menudo consideramos que significa meramente la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocutiva determinada, es decir, prometer, advertir, aconsejar, asentir, predecir, etc. En consecuencia, presuponemos que en una programación didáctica cuyo contenido haya sido definido en términos funcionales resolverá la cuestión de la competencia lingüística y que otras programaciones, diseñadas a partir de otros términos, no lo podrán resolver, hecho que es singularmente absurdo.

Además, en el último decenio se ha incorporado, como hemos visto en el MCERL, una nueva competencia al discurso de la didáctica de la lengua. Relacionada con un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas que avanza desde el positivismo, pasando por el constructivismo interpretativo hasta el paradigma crítico-emancipador (Kohonen, 2001: 15), la competencia intercultural aparece en España al mismo tiempo que proliferan los estudios sobre educación intercultural. Así, la didáctica de la lengua entronca con otras disciplinas como la antropología, la psicología o la pedagogía para incorporar las sugerencias sobre la «interculturalidad» que éstas están haciendo en el ámbito general de la educación.

Curiosamente, la competencia comunicativa surge a partir de una reflexión antropológica, perdida en la historia de la didáctica de la lengua.[53] Barro, Jordan y Roberts (2001: 82) nos recuerdan que:

53. No podemos olvidar que Dell Hymes ha sido profesor de antropología en las universidades de Harvard (1955-60), California at Berkeley (1960-65), Pennsylvania (1966-1972) y Virginia (hasta su jubilación) y que su «etnografía de la comunicación» es heredera de la Escuela de Palo Alto (Winkin, 1994). Información tomada de la página web (17 de enero de 2003) *http://www.mankato.msus.edu/emuseum/information/biography/fghij/hymes_dell.html*

> [...] irónicamente, el concepto de la «competencia comunicativa» perdió sus amarras antropológicas al ser asimilado al pensamiento sobre la enseñanza de idiomas extranjeros. Llegó a ser interpretado, de una manera algo estrecha, como el uso apropiado de la lengua en vez de una competencia que forme parte de las prácticas sociales y culturales de una comunidad, en la cual la lengua ocupa un lugar central.

La definición de competencia comunicativa incorporaba, desde hacia tiempo, consideraciones acerca del carácter social y cultural del lenguaje y la comunicación (Lessard-Clouston, 1997). En un artículo sobre la cultura en la enseñanza de lenguas, Dwight Atkinson (1999: 625, traducción del autor) afirma que «salvo los términos *lengua*, *aprendizaje* y *enseñanza*, no hay quizás un concepto más importante en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera que el de *cultura*». Probablemente, esto ha sido así siempre, desde los primeros intentos de aprender una lengua extranjera como una forma de aproximarse a otra comunidad de hablantes.

Sin embargo, en los últimos años se ha puesto un énfasis especial en la relación entre cultura, lengua, aprendizaje y enseñanza.[54] Cordovilla Villena (2001: 968) descubre distintas razones para este auge de lo cultural en la didáctica de la lengua:

1. La globalización económica y el crecimiento de las telecomunicaciones.
2. Un cierto sentido de seguridad económica y política en los países occidentales.
3. La influencia de los movimientos migratorios.
4. El derrumbe de los sistemas políticos alternativos al capitalismo y la búsqueda de nuevas estructuras y valores.
5. Los estudios pragmáticos, semánticos y del discurso

Cortazzi y Jin (1999: 197) afirman que la comunicación rara vez está libre de cultura, por lo cual se reconoce gradualmente que el aprendizaje de la lengua y de la cultura no pueden ser separados de forma realista. Otro tema será si, debido a esa lectura reducida del concepto «competencia comunicativa», son esos aspectos culturales precisamente los que se olvidaban (y olvidan) en la práctica docente. Elementos como el regis-

54. Véase en Madrid (1993) un análisis de la presencia de elementos culturales en la Legislación Educativa Española hasta la LOGSE.

tro y el contexto de situación o los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura no están normalmente presentes en el aula de lenguas.

4.2. La interculturalidad en la educación lingüística

La interculturalidad es uno de los términos claves en el ámbito educativo actual. Esta afirmación queda demostrada no ya por su presencia real en las aulas, sino por su presencia en foros donde se definen cuáles son los temas educativos supuestamente relevantes: las revistas de investigación y los encuentros científicos. Así, por ejemplo, en un momento determinado quisimos saber cuántas actividades se estaban realizando en torno a este concepto y descubrimos que tan sólo entre los meses de marzo a junio del año 2002 se celebraron en Ceuta dos congresos relacionados con esta temática (del 7 al 10 de mayo y del 17 al 22 de junio), otro más en Aguadulce (26 al 28 de abril), unas Jornadas en Melilla (11 al 14 de marzo), otras en Huelva (19 al 21 de marzo) y otras en Salamanca (del 18 al 20 de abril), además de un Seminario en Madrid (7 de marzo) y un congreso internacional sobre Pedagogía de la Inmigración en Sevilla (8 al 10 de mayo). La cuenta de encuentros científicos continúa, por supuesto, incluyendo los pasados congresos de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA, Jaén, 2002) y la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL, Badajoz, 2003), ambos dedicados a las «lenguas en un mundo global» y la «interculturalidad» respectivamente.

La importancia actual de este término viene dada por diversos factores. De forma no exhaustiva, podríamos decir que, en primer lugar, la interculturalidad es un movimiento social crítico frente a la desigualdad;[55] en educación, es una de las formas de la atención a la diversidad, uno de los elementos fundamentales de nuestra legislación educativa (Díaz Rosas, 2001: 95-98). En segundo lugar, la relevancia de este concepto proviene del hecho social de la introducción en las aulas de «ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad» (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1999: 47). En tercer lugar, la interculturalidad es parte de un debate más amplio en el

55. «Los estudios sobre interculturalidad surgen como consecuencia de la existencia de la desigualdad disfrazada de diferencia» (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999: 17).

cual se están reconsiderando las fronteras nacionales ante la globalización de los mercados y el surgimiento de nuevas formas de relación entre los individuos debido tanto a una movilidad creciente como a unos medios de comunicación omnipresentes.

El concepto de la interculturalidad se muestra desde dos perspectivas en el terreno de la educación. Desde el punto de vista teórico, se han aportado distintas definiciones de la interculturalidad, así como también se han definido cuáles son sus fundamentos, tomando normalmente como referencia la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (Aranguren Gonzalo y Sáez Ortega, 1998: 56-67; AA.VV., 1999). Desde el punto de vista aplicado, se han diseñado diversas estrategias, recursos y actividades para incorporar la interculturalidad al aula (por ejemplo, en relación con la enseñanza de lenguas modernas, véase Cerezal Sierra, 1999a: 11-24; recientemente, Ruiz de Lobera, 2004; Jordán Sierra *et al.*, 2004; Colectivo Amani, 2004, entre otros).

La didáctica de la lengua no ha sido, por tanto, ajena a la llegada de este concepto. Así, la interculturalidad ha venido a cubrir la presencia que, como hemos visto, siempre ha tenido la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua; se ha recogido como una competencia más a utilizar y a desarrollar en el proceso de adquisición de una lengua (véase la descripción del MCERL expuesta anteriormente).

Nuestra primera pregunta ahora es qué son la interculturalidad y la competencia intercultural. Oliveras (2000) resume las dos definiciones fundamentalmente utilizadas en didáctica de la lengua; ambas representan una definición de cultura determinada, y será desde el estudio de la cultura que anteriormente hemos expuesto desde donde nos acerquemos a estas dos definiciones.

Así, en una primera definición, según Oliveras (2000: 35),

> [...] la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad.

Esta primera definición implica dos riesgos evidentes: en primer lugar, plantea la falacia del nativo como modelo cultural (Kramsch, 2001) cuando la figura del nativo está siendo superada como modelo lingüístico (Paikeday, 1985; Rajagopalan, 1999; Kramsch, 1995, entre otros) en el ámbi-

to anglosajón,[56] donde ya se habla del «inglés como lengua internacional» o del «inglés como lingua franca» (Modiano, 2001), también con unas obvias intenciones económicas y políticas; el segundo riesgo es pensar que existe una «comunidad nativa» homogénea, regida por unas normas y convenciones compartidas por todos los miembros de la comunidad, comunidad que, además, coincide con «el país» en una de las interpretaciones más recurrentes del concepto «cultura» («cultura como estado-nación»). Tanto el individuo nativo como la comunidad («comunidad imaginaria» como las denomina Anderson, 1991) son construcciones simplificadoras de una realidad que tiene en la diversidad su primera característica. Como afirma Claire Kramsch (2001: 33): «la idea de un hablante nativo, un idioma y una cultura nacional es, por supuesto, una falacia».

La segunda definición de la competencia intercultural, según Oliveras (2000: 36), se establece como «una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular». Su finalidad, pues, es reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas. De esta forma, la competencia intercultural recupera el discurso de las «actitudes» para la educación lingüística.

Esta definición, en principio, nos parece más interesante que la anterior. El etnocentrismo es una forma simplista y tendenciosa de contemplar las relaciones entre comunidades y tiene su origen en una mitificación, universalización o naturalización de los modelos culturales propios. Como explica Ruiz Román (2003: 21):

> La falta de conciencia sobre la contingencia de dichos significados, construidos [...] por unas personas concretas, en un espacio y en una época determinada ha llevado a valorar unos criterios relativos a una cultura, como absolutos, naturales o universales.

Esta falta de conciencia sobre la contingencia cultural se hace evidente en las actitudes ante otras personas o comunidades. Por ello, desde esta visión de la interculturalidad, se pretende trabajar con las actitudes como una forma de desarrollar perspectivas más juiciosas sobre la cultura.

56. «Recientemente, la identidad y la autoridad del hablante nativo han sido cuestionadas. El «hablante nativo» de lingüistas y profesores de idiomas es, de hecho, una abstracción basada en unos rasgos arbitrariamente seleccionados de pronunciación, gramática y léxico, así como rasgos estereotípicos de aspecto y comportamiento… El hablante nativo es, además, una abstracción monolingüe y monocultural» (Kramsch, 1998: 80).

Coincidimos con Cristina Pérez Valverde (1994 y 1995) en la apreciación de la importancia de los valores y los aspectos afectivos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Ciertamente, valores y actitudes representan un elemento importante en la didáctica de la lengua, a pesar de que muchas veces han sido olvidados en favor de los componentes lingüísticos. En este sentido, por ejemplo, en otros trabajos hemos explicado que la verdadera justificación de la enseñanza de idiomas a temprana edad no es la supuesta facilidad de los niños en la adquisición del lenguaje, sino el potencial de desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas, las culturas y la adquisición de idiomas (Trujillo Sáez, 2001d).

Además, las actitudes hacia las culturas reciben un tratamiento preferente en nuestra legislación educativa. Así, el cuarto objetivo fundamental en Educación Primaria es «conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad» (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Podemos, por tanto, dejar constancia de la importancia que las actitudes tienen en la educación en general y en la educación lingüística en particular.

Sin embargo, aunque esa segunda definición de competencia intercultural es más interesante, detectamos que cuando habla de «las otras culturas» está recurriendo también a la metáfora de la cultura como objeto (con todas las críticas que, según hemos visto, pueden hacerse a esta metáfora, como en Díaz de Rada y Velasco Maíllo, 1996: 7, o en García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999: 123).

Según esta metáfora, la cultura es algo que se puede observar y controlar para poder desarrollar actitudes hacia ella. Sin embargo, bajo ese concepto de cultura se cubren generalizaciones y prejuicios, mientras que el carácter dialógico y comunicativo de la cultura como proceso, además de la consideración de la diversidad como rasgo fundamental de lo humano, no aparece en ninguna de las dos definiciones.

Es fácil creer que la cultura es un objeto externo y ajeno al individuo y que, como todo objeto, tiene límites. Creamos así una concepción de cultura, humanamente comprensible (en el sentido de «entender» y en el sentido de «abarcar») pero con graves riesgos: si la cultura es un espacio acotado, tiene fronteras, las cuales sirven para separarnos; además, cruzar las fronteras nos hace «ilegales» o «traidores». Es decir, la cultura se convierte en un instrumento de división.

La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda,[57] que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa «aprehensión» se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. Según este planteamiento, la cultura sería algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que difícilmente podemos modificar. Además, pertenecemos a una única cultura (aunque ésta no se delimite y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local).

Sin embargo, el contexto de la enseñanza de idiomas, por las posibilidades de interacción que permite, es un lugar y un momento ideal para el desarrollo de una concepción del individuo más compleja y de mayor valor educativo en relación con la cultura. Será en relación con el planteamiento antes expuesto sobre la relación entre cultura, comunicación y lenguaje como entendamos la interculturalidad.

Para hacer explícita nuestra definición de interculturalidad, partiremos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa), uno de cuyos objetivos es aclarar el panorama respecto a la definición y la relación de los conceptos «multicultural», «intercultural», «pluricultural» y «sociocultural». El MCERL es un documento fundamental para la comprensión entre los especialistas en Didáctica de la Lengua y esta intercomprensión es, a su vez, decisiva para el avance del conocimiento.

Empezaremos, precisamente, por el último concepto. El conocimiento sociocultural es definido como «el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma» (Ministerio de Educación, 2003: 100). Es este conocimiento una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad (base conceptual a la que se deben unir la base procedimental y la actitudinal o afectiva) y el MCERL nos recuerda que (i) es parte del conocimiento del mundo y (ii) es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y esté distorsionado por los estereotipos.

Evidentemente, la formación escolar contribuye al desarrollo del conocimiento sociocultural como también los procesos de aprendizaje informal. Por ello, en relación con la didáctica de la lengua, podemos hacer

57. Desde la visión de «la cultura como objeto» se suele plantear una de las características de la cultura: se pueden heredar. Sin embargo, en el sentido que aquí le estamos dando, la cultura no puede ser «transmitida» de padres a hijos; es, más bien, reconstruida mediante un proceso complejo de comunicación inferencial.

dos comentarios relativos al conocimiento sociocultural: 1) la enseñanza de la lengua puede contribuir a tal conocimiento, especialmente si se vincula a las otras materias curriculares mediante un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en contenidos (Madrid y García Sánchez, 2001); 2) la didáctica de la lengua puede contribuir, además, a añadir una perspectiva crítica tanto al aprendizaje formal como al informal (especialmente a través de los medios de comunicación) por medio del pensamiento crítico, el análisis crítico del discurso (Fisher, 2001; Wodak, 2003) y la literacidad crítica (Cassany, 2006a).

En segundo lugar podemos distinguir entre pluriculturalidad y multiculturalidad. El MCERL parte, para esta distinción, de otro par de términos, paralelo (*ibid.*: 4):

> El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada... Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así pues, el MCERL distingue dos planos, a los que da el nombre de multilingüismo y plurilingüismo[58] respectivamente: el plano social, de coexistencia de lenguas, y el plano cognitivo, de integración de las lenguas conocidas (en diferentes grados de dominio) por un individuo concreto.

A partir de esta distinción, el MCERL intenta definir las «versiones» culturales de multilingüismo y plurilingüismo (*ibid.*: 6):

> El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional,

58. Véase Guasch (2001: 9-21) para una reflexión acerca del plurilingüismo como factor de renovación de la enseñanza de la lengua.

> regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

De la misma forma que el individuo integra el conocimiento de distintas lenguas, también lo hace con su «conocimiento cultural», lo cual da como resultado la competencia pluricultural, que es definida, explícitamente, de la siguiente forma (*ibid.*: 168):

> La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Esta definición da paso a una definición interaccional de la interculturalidad, similar a la opción que hemos tomado en este texto.

La interculturalidad es definida en el MCERL en dos planos diferenciados pero integrados. Por un lado, el MCERL habla de «conciencia intercultural» y por otro lado de «destrezas interculturales»; es decir, estamos refiriéndonos a un fenómeno que es cognitivo y comunicativo, mental y social.

Como ya hemos comentado, el MCERL (*ibid.*: 101) explica, en relación con la conciencia intercultural, que «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto».

Además de la conciencia intercultural, el MCERL habla de destrezas y saber hacer interculturales, que incluirían (*ibid.*: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Otros autores han analizado también la interculturalidad en términos similares. Así, Lustig y Koester (1993, citado en Kaikkonen 2001: 67; traducción del autor) proponen ocho subcompetencias dentro de la competencia intercultural mientras que Seelye (1993: xiii; traducción del autor) recoge media docena de destrezas para la comunicación intercultural (que posteriormente transforma en objetivos educativos):

- Cultivar la curiosidad acerca de otra cultura (u otro segmento o subcultura dentro de la cultura propia) y la empatía hacia sus miembros.
- Reconocer que las expectativas de *roles* y otras variables sociales como la edad, el sexo, la clase social, la religión, la etnicidad y el lugar de residencia afectan a la forma en que la gente habla y se comporta.
- Percibir que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que las personas evocan cuando piensan y actúan en el mundo.
- Reconocer que las variables situacionales y las convenciones moldean el comportamiento de forma substancial.
- Comprender que las personas generalmente actúan de la forma que lo hacen porque están usando las opciones que les proporciona su sociedad para la satisfacción de las necesidades físicas y psicológicas básicas, y que los patrones culturales están interrelacionados y tienden a apoyar mutuamente la satisfacción de necesidades.
- Desarrollar la habilidad para evaluar la fuerza de una generalización acerca de la cultura meta (a partir de la evidencia que sustenta los enunciados) y para localizar y organizar los datos acerca de la cultura meta en diversas fuentes de información, incluyendo la observación personal.

Es decir, la competencia intercultural implica, según estas definiciones, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que se ven comprometidas en el acto comunicativo y que conducen a «formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás», objetivos primordiales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Mendoza Fillola, 2003: 11).

Para nosotros, la interculturalidad implica la participación crítica en la comunicación, con la conciencia clara de que el concepto de cultura como compartimento estanco es una construcción ideológica arriesgada, mientras que la diversidad es, verdaderamente, el rasgo que define una realidad social en la cual los individuos presentan múltiples identidades (o mejor, identificaciones).

Utilizamos aquí «interculturalidad» con una visión especial del prefijo «inter-»: rechazamos la visión de interculturalidad como «estar entre culturas», que sólo refuerza la idea de la cultura como compartimento estanco. Frente al individuo entre culturas, planteamos la imagen del ser que participa en y de diferentes comunidades culturales, utilizando sus marcas comunitarias de forma flexible, gradual y, frecuentemente, parcial.

Si González de Ávila (2002: 218) define el concepto de competencia (sobre el cual también se podrían escribir cientos de páginas) como «la facultad socialmente estructurada que permite a un sujeto social ejecutar de modo correcto una suma de actuaciones sociales circunscritas», la competencia intercultural supone la facultad de participar activa y críticamente en la comunicación en múltiples contextos sociales, con la consideración de los principios de diversidad y de identidad (entendida como múltiples identificaciones) como los rasgos fundamentales de la sociedad, y teniendo en el pensamiento crítico y cooperativo los métodos de conocimiento y concienciación en una sociedad compleja.

Esta definición de la interculturalidad encaja con la imagen del hablante intercultural propuesta por Kramsch (2001: 33-4). En lugar de aspirar a la «natividad» imaginaria de un hablante irreal,

> [...] sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Esto, se podría razonar, es lo que caracteriza a un «competente usuario del idioma»: no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante «intercultural» que opera en las fronteras que dividen varios idiomas o variedades del idioma, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos culturales... Éste debe ser el modelo a seguir y no el del mítico y perfecto hablante nativo.

Esta forma de ver la competencia intercultural es, además, coherente con la interpretación que Bourdieu (2000: 98) hace de la comunicación:

> El lenguaje empleado en una situación particular no depende únicamente, como cree la lingüística interna, de la competencia del locutor en el sentido chomskyano del término, sino también de lo que yo llamo el mercado lingüístico. El discurso que producimos [...] es un «resultado» de la competencia del locutor y del mercado en el que se introduce su discurso; el discurso depende en cierta proporción (que habría que valorar con mayor rigor) de las condiciones de recepción.

Para la participación en el mercado lingüístico no es suficiente una competencia lingüística, ni incluso una competencia sociolingüística o pragmática (los tres elementos de la competencia comunicativa según el MCERL), sino una competencia de rango más general, la competencia intercultural aquí definida como participación activa y crítica, para la cual es necesario tanto el dominio conceptual, el dominio procedimental y el dominio actitudinal que conforman la totalidad del ser en su actuación social.

La relación entre cultura y comunicación subyace, por tanto, a esta definición de la interculturalidad. Bruner (1997: 38) afirma, en lo que denomina el «postulado interaccional» para la educación, que «es sobre todo a través de la interacción con otros niños que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo». Por tanto, ha de ser mediante la comunicación como se desarrolle la competencia intercultural: sólo mediante la comunicación y el reconocimiento de la diversidad social podremos vivir en la multiculturalidad que nos define.

El valor de la comunicación comienza con la propia definición de identidad. La afirmación de la identidad propia se hace en base a procesos de comunicación que permiten el desarrollo de competencias propias del grupo con el cual uno se identifica. Es decir, la pertenencia a una comunidad cultural depende de la comunicación, como ya describió Goodenough (1971: 229):

> Puesto que la competencia en las normas que se asocian con un conjunto de otras personas sólo puede desarrollarse mediante una interacción intensiva con, al menos, algunos de esos otros, los conjuntos de personas que son competentes en lo que perciben como la misma cultura se superponen en gran medida a los conjuntos de personas que participan repetidamente unos con otros en una o más actividades. Cuanto mayor es la variedad de activi-

dades en que repetidamente se relacionan, mayor es el abanico de asuntos en que ellos mismos se consideran competentes en las mismas normas.

Las actividades de interacción y de desarrollo o apropiación de la cultura se superponen, siendo una motor de la otra en una espiral de interrelación.

Pero, desde los estudios de la comunicación, Wolton (1999: 19) distingue entre la «comunicación normativa» y la «comunicación funcional»:

> Por comunicación normativa[59] debemos entender el ideal de comunicación, es decir, la voluntad de intercambiar, para compartir algo en común y comprenderse... Por comunicación funcional hay que entender las necesidades de comunicación de las economías y de las sociedades abiertas, tanto para los intercambios de bienes y servicios como para los flujos económicos, financieros o administrativos.

Es decir, hay una comunicación («normativa») que está ligada a los principios humanísticos del intercambio para la mejora del individuo en términos cognitivos y axiológicos, con una aspiración de emancipación, mientras que hay otra comunicación («funcional») que se relaciona con el intercambio como relación mercantil, con una aspiración de acumulación. La hipótesis de Wolton (1999) es que la comunicación funcional, a pesar de su poder, no puede ni debe reificar y enajenar la dimensión normativa de la comunicación puesto que, mediante la capacidad crítica, debemos separar «lo verdadero de lo falso», los discursos de las realidades, los valores de los intereses.

Sin embargo, para llevar a cabo esa «comunicación normativa» de Wolton es necesario deconstruir la identidad propia y la de «el otro» en el reconocimiento de la diversidad, como afirma Rodrigo Alsina (1999: 14):

> En la comunicación intercultural, lo primero que uno descubre es que las otras culturas son distintas. Este nivel de conocimiento es el más superficial. Un segundo nivel nos llevaría a plantearnos que en la cultura con la que nos identificamos también hay diferencias. Por un lado, ha evolucionado a lo largo de la historia integrando elementos de culturas inicialmente foráneas. Así nos damos cuenta del carácter mestizo de nuestra cultura. Por otro lado,

59. El mismo Wolton (1999: 19) se ve obligado a aclarar que «la palabra "norma" no se refiere a un imperativo, sino más bien al ideal que cada uno persigue».

> en la actualidad una de las características de las sociedades posmodernas es precisamente la complejidad y diversidad. Es decir, que la diversidad, que estaba ya en los orígenes, se manifiesta claramente de nuevo en la actualidad. Hay que reconocer la propia diversidad cultural interna. Llegados a este nivel de percepción se trata de volver a mirar las consideradas otras culturas para darnos cuenta de que, además de la diversidad, hay más semejanzas de las inicialmente percibidas.

Es decir, la comunicación intercultural plantea un viaje desde la falsa homogeneidad de la cultura del «yo» y «el otro», a través del reconocimiento de la diversidad propia y ajena, hasta la percepción de las semejanzas.

Una vez realizado este viaje de ida y vuelta desde el yo hasta el tú para llegar al nosotros, estamos en condiciones de afirmar la paridad participativa (Ruiz Román, 2003: 48). Este concepto, apenas definido por su autor, nos recuerda que el proceso de construcción de la cultura es dialógico pero, éticamente, paritario. Por ello, la interculturalidad no es una situación de hecho, sino una competencia (en lo personal) y un ideal (en lo social). Ante las relaciones sociales de poder, la interculturalidad es una fuerza emancipadora mediante la conjunción de la comunicación y la construcción de significados compartidos.

En resumen, el término «multicultural», frecuentemente relacionado con lo intercultural, deja de tener sentido exclusivamente para sociedades en las que el fenómeno migratorio ha hecho sonar alarmas conservadoras.[60] Como afirma Guest (2002: 156), una vez que nos damos cuenta de la variedad de culturas que conviven en una sociedad cualquiera, encontramos que los atributos asignados a unidades mayores no resisten el análisis y la comparación, resultando así que la matriz nacional o racial es a menudo un pobre indicador de las actitudes y comportamientos que existen dentro de los grupos reunidos bajo la «nación» o la «raza».

Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1988: 702) descubren el origen del concepto de multiculturalidad en Canadá y muestran los dos sentidos tradicionales del término:

> En un plano normativo o político se entiende por sociedad multicultural una sociedad cuando menos tolerante y a ser posible respetuosa con las diversidades culturales existentes en su seno, diversidad que valora positiva-

60. Véase Rodrigo Alsina (1999: 220-225) para una síntesis de las críticas al multiculturalismo.

> mente como un avance de la libertad, lo que afecta a temas como el uso de las lenguas, las prácticas religiosas, familiares o culinarias, las expresiones artísticas, etc. [...] En un segundo sentido, más descriptivo y sociológico –y que es el presupuesto fáctico de lo antes dicho–, se entiende por sociedad multicultural aquellos espacios de acción social en los cuales coexisten personas y/o grupos sociales con variadas adscripciones e identidades culturales. La sociedad multicultural, entendida como hecho, es un fenómeno de alcance mundial que deriva de la creciente movilidad geográfica de personas a causa de la globalización económica, el transporte, el turismo, las emigraciones y un largo etcétera. En este sentido, la sociedad multicultural alude a la emergencia de espacios de coexistencia multicultural, fundamentalmente las grandes áreas metropolitanas, de una parte, y las zonas de atracción turística, de otra.

Sin embargo, ninguno de estos dos conceptos satisface completamente la definición de cultura expuesta anteriormente, pues ambos están anclados en el concepto de cultura como compartimento estanco, fundamentalmente relacionado con la cultura como estado-nación, como grupo étnico o como grupo religioso; de ahí su relación con los movimientos migratorios.

Desde nuestra perspectiva, que coincide con los planteamientos del MCERL, todo contexto social es multicultural por definición: «si aceptamos la idea interaccionista de la cultura, toda cultura es en su base pluricultural» (Rodrigo Alsina, 1999: 70). Tanto si en una cultura están implicadas personas de distintas procedencias nacionales como si no, todos pertenecerán, de forma simultanea, a un número bastante amplio de culturas distintas, que definen así sus identidades. Como afirma Claire Kramsch (1998: 80, traducción del autor): «En realidad, la mayoría de la gente participa de varias lenguas y variedades lingüísticas, y viven según varias culturas o subculturas». Es decir, partimos del hecho de que «todos los seres humanos, vivan donde vivan, viven en un mundo multicultural» (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1999: 71) dado que cada comunidad de las muchas a las que pertenece cada individuo genera su propio «sistema de significaciones y símbolos», es decir, su propia cultura.

Con este punto de partida, la interculturalidad es una capacidad comunicativa, es decir, de manejo de símbolos y significaciones, que implica la posibilidad de negociar significados para reproducir o modificar los significados propios de una cultura; y esta competencia surge en el marco de la educación «como el proceso por el que una persona desarrolla

competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas» (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, *ibid.*: 73).

Así pues, la competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural. No estamos hablando de «transmisión de conocimientos relacionados con una cultura meta» puesto que:

> [...] es dudoso que algo pueda ser identificado como la cultura de una colectividad. Excepto sociedades muy secretas y cerradas, muchos sujetos podrían ser de diferentes culturas. Esta presunción es importante porque se puede encontrar literatura sobre la cultura de un país, cuando sería más realista proponer que cada país tiene varias culturas. (Rodrigo Alsina, 1999: 52)

En realidad, de lo que hablamos cuando usamos el concepto de competencia intercultural es de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad (Kramsch, 1998). El mismo Clifford Geertz da cuerpo a esta visión de la interculturalidad cuando afirma, al describir la labor del antropólogo, que:

> [...] no tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Sólo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual éste designa mucho más que la charla) conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil (y no sólo con extranjeros) de lo que generalmente se reconoce. (Geertz, 2001: 27)

Además, esta definición de competencia intercultural supera las limitaciones de las dos definiciones anteriores porque apunta directamente a la construcción de la identidad del individuo. Por ello, el aprendizaje de la lengua supone una «socialización terciaria» porque el encuentro con otra cultura exige un reordenamiento cognitivo diferente al creado a partir de la socialización primaria y secundaria (Byram, 1994: 24).

La identidad queda, entonces, definida por la pluriculturalidad, es decir, las múltiples (y, con frecuencia, parciales) pertenencias de cada ser a distintas comunidades y a las cuales aporta su participación en la negociación de las significaciones (Rodrigo Alsina, 1999: 54-57). Goodenough (1971: 229) ya abría esta posibilidad teórica de la identificación o pertenencia múltiple: «es posible que una persona pertenezca a más de un grupo de cultura común, pues puede ser competente en más de un con-

junto de normas». Posteriormente, Bruner (1997: 48) reelabora la idea de las pertenencias múltiples desde el concepto de institución:

> Los individuos casi nunca deben lealtad a una sola institución: uno «pertenece» a una familia de origen y a un matrimonio, a un grupo ocupacional, a un barrio, así como a grupos más generales como una nación o una clase social.

Finalmente, Jin y Cortazzi (2001: 124) afirman que:

> [...] la identidad se considera una especie de «mosaico» en el que las personas se identifican no sólo en términos relativamente estables (dimensiones tales como la nacionalidad, la lengua materna, el grupo étnico, edad o género al que se pertenece), sino también en términos dinámicos.

Es más, incluso se podría añadir que hasta esos «términos relativamente estables» están determinados culturalmente y son, por tanto, dinámicos y variables: por ejemplo, la edad es un concepto que ha cambiado en la historia de la humanidad y hoy de una persona de sesenta años se dice que «es todavía joven», cuando ha superado con mucho la esperanza de vida del ser humano en la Edad Media; las creencias religiosas, por otro lado, son también dinámicas, más allá de la organización y supuesta homogenización que una iglesia pretenda dar a estas creencias: hoy ser cristiano no significa lo mismo que en los años 50, el siglo XV o el primer siglo después de Cristo.

Para lograr esta pluriculturalidad o identidad de pertenencias múltiples recorremos un camino de ida y vuelta de lo social a lo individual, de lo cultural a lo cognitivo. Como afirma Clifford Geertz (2001: 57), «llegar a ser humano es llegar a ser individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas». La construcción de la identidad (o desarrollo de la pluriculturalidad) supone, por tanto, la creación de una matriz cultural, a partir de las múltiples pertenencias, en la cual cada individuo realiza los ajustes oportunos para adecuar su percepción, su cognición y su actuación a distintas situaciones. Siguiendo, de nuevo, a Bruner (1997: 62), «un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura». Esa identidad es definida mediante la comunicación, el reconocimiento de la diversidad y de las múltiples pertenencias del individuo. Como afirma Ro-

drigo Alsina (1999: 57), «esta propuesta se concreta en que no se hable más de identidad, en singular, sino de identidades múltiples, diversas, cambiantes y transversales». Kumper (2001: 283) concluye su libro *Cultura, la visión de los antropólogos* con las siguientes palabras:

> Todos tenemos identidades múltiples. Incluso si acepto que tengo una identidad cultural primaria, puedo no querer conformarme con ella. Además, no sería muy práctico. Opero en el mercado, vivo a través de mi cuerpo, me debato en manos de otros. Si tuviera que contemplarme únicamente como un ser cultural, poco espacio me restaría para maniobrar y para cuestionar el mundo en el que me encuentro.

Es decir, en este texto, cultura, comunicación y lenguaje son elementos íntimamente relacionados en un proceso de construcción de significados puesto que «una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes [...] Una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción» (Bruner, 1987: 128).

En resumen, en relación con este concepto dinámico de cultura, se plantean tres objetivos educativos, ligados a los tres conceptos antes descritos, la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad:

1. En relación con la multiculturalidad, es necesario asumir que la diversidad es el rasgo que define a la humanidad y que todo contexto social es multicultural por definición.[61]
2. En relación con la pluriculturalidad, es necesario descubir que nuestra identidad es, en realidad, un constructo de múltiples identificaciones, resultado de la pertenencia a diversas comunidades y de la participación en diversas experiencias vitales. Por ello, todo individuo es pluricultural.
3. En relación con la interculturalidad, es necesario percibir que todo acto comunicativo puede ser intercultural, es decir, supone la puesta en contacto de dos (o más) individuos pluriculturales en un esfuerzo interpretativo de negociación de significados partiendo de modelos culturales probablemente diferentes. Por ello, la interculturalidad su-

61. Evidentemente, este enunciado es más relevante cuanto mayor es el contexto social en consideración. Así, cualquier estado-nación es multicultural, no por la llegada de inmigrantes, sino por la presencia de múltiples culturas ligadas a las variables sociológicas de edad, profesión, lugar de residencia, capacidad adquisitiva, etc.

pone la participación activa y crítica en la comunicación desde el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriculturalidad.

Estos tres objetivos son en esencia educativos. La didáctica de la lengua puede contribuir al desarrollo de los tres planos que estos términos plantean, el social (multicultural), el personal (pluricultural) y el comunicativo (intercultural). Para ello necesitamos ahora encontrar los mecanismos para hacer realidad este planteamiento teórico en las aulas sin perder de vista los contenidos programáticos, en nuestro caso, del área de didáctica de la lengua.

4.3. Enseñanza de la lengua y la cultura

En este apartado queremos hacer un repaso histórico a los distintos enfoques de enseñanza de la cultura para encontrar el lugar apropiado para ésta y los términos asociados aquí descritos (multi-, pluri- e inter-culturalidad). Para ello hemos dividido esta sección en tres partes: (a) Modelos de enseñanza de la cultura, (b) Propuestas de currículum y (c) Procedimientos de enseñanza de la cultura en la didáctica de la lengua. El primero de ellos es más general, mientras que el segundo y el tercero estás directamente relacionados con la práctica en el aula. Como afirman Byram, Morgan *et al.* (1994: 1), el reconocimiento de la dimensión cultural abre un terreno desconocido para muchos profesores de idiomas. Mediante esta revisión, pretendemos recopilar información necesaria para reducir la ansiedad de un nuevo elemento, demostrando que el enfoque cultural es intrínseco a la enseñanza de lenguas.

4.3.1. Modelos de enseñanza de la cultura

En primer lugar, es importante señalar que establecer una relación entre enseñanza de la lengua y la cultura no es algo nuevo. La pedagogía cultural tiene una amplia tradición, así como también ocurre con la conexión lengua-cultura. Byram y Esarte-Sarries (1991: 5) afirman que la enseñanza de la lengua ha significado, de forma inevitable, «enseñanza de la lengua y la cultura».

Además, revisar esta tradición puede servirnos para comprender el momento presente porque, como afirma Karen Risager (1994: 7), la presencia de la cultura en la enseñanza de idiomas está inmersa en un proce-

so de cambio de estatus, de ser un medio (para comprender mejor los textos o para mejorar las destrezas comunicativas) hasta convertirse en un fin en sí misma, con su propia justificación. Es decir, si la justificación para una didáctica de la cultura era, antes, que para comprender los usos lingüísticos (frecuentemente en relación con la experiencia literaria) era necesario comprender la cultura, hoy se afirma que es necesario apropiarse de la lengua para tener acceso a la cultura.

El primer momento de la enseñanza de la cultura en la didáctica de la lengua comprende el aprendizaje del latín y el griego a través de la literatura. Este primer enfoque, que perdura en el método de gramática-traducción o tradicional, traía la cultura meta al aula a través de los textos, escritos por autores de prestigio y que abarcaban una cierta diversidad de géneros dentro de un registro culto, desde las narraciones bélicas o la historiografía hasta el teatro o la poesía (Pérez Valverde, 2002: 80).

El tratamiento filológico de los textos marca la aproximación a la cultura en estos momentos, aproximación que es fundamentalmente informativa. La presentación de datos históricos y sociológicos, sin mayor afán comparativo o crítico, era el objetivo de la enseñanza de la cultura en la didáctica de la lengua. Esta aproximación a la cultura, conocida como «cultura con C mayúscula» (propuesta por Goodenough, 1971, y analizada anteriormente), se ha mantenido hasta nuestros días.

Tras un período audio-lingüístico en el cual la cultura no es contemplada explícitamente como parte de la enseñanza de la lengua (aunque sí estaba evidentemente implícita en los textos y materiales que se utilizaban), los métodos que han favorecido la comunicación como el objetivo de la didáctica de la lengua han aportado una aproximación más utilitaria a la cultura. Así, se han añadido las costumbres y los usos culturales del país meta pensando en el estudiante de lenguas extranjeras como un posible turista que visita esos países y que quiere participar en sus formas de vida.

Por último, recientemente aparece un enfoque crítico de la cultura, en el cual los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad representan los ejes de pensamiento. En esta última aproximación al hecho cultural, son los valores (Pérez Valverde, 1994) los que dominan la presencia de la cultura en la didáctica de la lengua, y mediante la comparación o el estudio etnográfico se pretende comprender tanto la cultura meta como la cultura materna en un intento de reflexionar acerca de las relaciones de los individuos y las sociedades en un mundo marcado por la diversidad.

Esta evolución está presente, con matices, en distintos países (Byram y Risager, 1999: 59-60). Así, en Alemania la relación entre la didáctica de la lengua y la cultura es uno de los objetos de estudio más importantes.

La presencia de los conceptos de *Kulturkunde* (conocimiento de la cultura) y la *Landeskunde* (conocimiento del país) ha estado íntimamente relacionada con los avatares de la historia de Alemania, pasando de promover afirmaciones nacionalistas más o menos excluyentes a proporcionar información sobre la cultura meta lo más neutral y objetiva posible (Stern, 1983: 247-249).

Los países escandinavos tienen una larga tradición de enseñanza de lenguas extranjeras. Con la clara intención de superar las fronteras de sus lenguas nacionales, todos los países escandinavos han impuesto la enseñanza de lenguas extranjeras como uno de los pilares de sus sistemas educativos (Trujillo Sáez, 2001d). En este contexto, la enseñanza de la cultura ha recibido una atención destacada como un eje fundamental en la didáctica de la lengua.

En Francia el término *civilisation* resume la presencia de la cultura en la didáctica de la lengua. Este concepto representa, sobre todo, un enfoque informativo de la cultura, similar al del *Landeskunde*. Sin embargo, en los últimos años diversos autores han modernizado el estudio de la cultura incorporando los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad al currículum de lenguas extranjeras (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier y Penz, 2003).

El caso del Reino Unido es especialmente interesante. A pesar de la gran tradición antropológica del Reino Unido, la cultura no ha sido normalmente parte fundamental del currículum de didáctica de lenguas extranjeras, como sí ocurría en Alemana, Francia o los países escandinavos (Stern, 1983: 249). Sin embargo, en las últimas décadas, a raíz de su presencia en la Unión Europea y de la toma de conciencia de la necesidad de promover un aprendizaje en profundidad de una segunda lengua en el sistema educativo, ha tomado fuerza la presencia de los «*culture studies*» y de la cultura en el aula de idiomas, y hoy el Reino Unido es uno de los referentes en lo que concierne a la cultura en la didáctica de la lengua, con la figura de Michael Byram como uno de los autores más respetados en toda Europa.

Los Estados Unidos de Norteamérica se adelantaron a Europa en la incorporación de una segunda lengua al currículum educativo, movidos principalmente por los deseos de expansión militar y comercial y el peso de la inmigración en la población estadounidense. En este mismo sentido, la presencia de la cultura en la didáctica de la lengua tienen también una larga tradición que, si bien en un principio era deudora de los enfoques europeos, con el tiempo ha sabido desarrollar una voz propia y decisiva en el entendimiento de la cultura en la didáctica de la lengua.

En España, la presencia de la cultura ha recorrido un camino paralelo a la enseñanza de la lengua. Partiendo de la enseñanza del latín y el griego, pasando por el aprendizaje mayoritario del francés hasta la presencia casi exclusiva del inglés en nuestras aulas, el tratamiento de la cultura ha ido pasando de enfoques informativos hasta planteamientos interculturales en consonancia con el contexto internacional.

Sin embargo, aunque en muy poco tiempo en nuestro país han surgido un número considerable de estudios de la integración de la lengua y la cultura, tanto en planteamientos generales como aplicados a distintas lenguas, no debemos dejar de observar que el currículum de lenguas extranjeras en la práctica diaria sigue muy centrado en aspectos formales, mientras que lo más comunicativo o cultural está relegado a un segundo plano. Fernando Cerezal (1999a: 6) lo expresa con gran claridad:

> En muchas situaciones de enseñanza y en un buen número de libros de texto de lenguas, los aspectos socioculturales no son más que simples anécdotas sin valor alguno para una reflexión intercultural o se centran en tópicos y estereotipos que, por el contrario, la coartan.

En un contexto internacional, Tseng (2002: 11) coincide al afirmar que la cultura se olvida a menudo en la enseñanza de lenguas extranjeras o se introduce como un suplemento a esa enseñanza, al mismo tiempo que nos recuerda, sin embargo, que tanto las teorías del aprendizaje como las teorías lingüísticas sugieren que se debería resaltar la importancia de la cultura en la clase de idiomas.

De forma general, se han utilizado siete modelos para la enseñanza de la cultura (Madrid, 2003):

1. El modelo de la cultura como civilización presta atención a los hechos y las personas destacadas en la historia de una comunidad, que suele ser equivalente al estado-nación. Se suele estudiar la cultura a través de la historia y literatura, y un tanto desligada del estudio de la lengua. Este enfoque está ligado al concepto de *cultura con C* (Goodenough, 1971: 236).
2. Los modelos antropológicos (Kohls, 1984) estudian las costumbres, prácticas y procedimientos sociales, creencias religiosas, folclore de la comunidad, valores y formas de pensar, etc. para entender la cultura. Este modelo está relacionado con una visión antropológica tradicional de la cultura al estilo *tyloriano* y el concepto de la *cultura con c.*

3. El modelo contrastivo (Lado, 1957) parte del presupuesto de que las diferencias culturales entre las comunidades dificulta la comprensión y asimilación cultural, mientras que las similitudes la facilitan. A partir de este presupuesto, se define el choque cultural como el riesgo a evitar en la enseñanza de la lengua-cultura así como los malentendidos culturales son el resultado «natural» de los encuentros interculturales. El trabajo de Oliveras (2000) es un exponente de este enfoque.
4. El modelo de los universales culturales (Taylor y Sorensen, 1961; Nostrand, 1974), basado en el modelo mentalista y de los universales lingüísticos de Chomsky, concibe el género humano como una unidad psíquica que comparte elementos culturales comunes y universales. El trabajo de Wierzbicka (1992) está en esta línea.
5. Los modelos psicosociales (Kluckhohn y Strodbeck, 1961) se centran en los factores psicológicos y sociales del comportamiento cultural. Entre los factores que subyacen en el sistema de valores culturales de los individuos, Kluckhohn y Strodbeck (1961) distinguen los siguientes: relación del hombre con la naturaleza, orientación de la naturaleza humana, orientación temporal y sentido que se le da al tiempo, orientación de la actividad humana y de su carácter social, etc.
6. Los modelos cognitivo-antropológicos (D'Andrade, 1995; Shore, 1995) consideran que el comportamiento cultural surge como resultado de activar cierta información cognitiva. De especial interés en este apartado son los estudios sobre estereotipos, información organizada (positiva o negativa) en torno a una creencia prototípica (verbigracia, «los estadounidenses son ingenuos», «los ingleses son fríos y distantes», «los andaluces son exagerados», «los escoceses son tacaños»...).[62]

62. Incluso un antropólogo del prestigio de Clyde Kluckhohn se puede dejar llevar por los estereotipos como cuando comenta, en su obra *Antropología* (1949: 245-271): «la mayoría de los norteamericanos son francos y sinceramente benévolos... Tal vez ninguna sociedad importante haya tenido nunca tantos patrones generalizados para la risa... El patrón de las creencias norteamericanas implícitas parece abarcar los siguientes elementos recurrentes: fe en lo racional, una necesidad de racionalización moralística, una convicción optimista de que el esfuerzo racional cuenta, un individualismo romántico y el culto del hombre común, una valoración elevada del cambio, que de ordinario se supone significa «progreso», la búsqueda consciente de lo agradable... El misticismo y el supernaturalismo han sido temas muy secundarios en la vida norteamericana... Nuestra glorificación de la ciencia y nuestra fe en lo que puede conseguirse por medio de la educación son dos aspectos notables de nuestra convicción generalizada de que el esfuerzo secular y humanístico mejorará al mundo en una serie de cambios, todos ellos, o casi todos, principalmente para mejorar...». En resumen, el ideal ilustrado humano coincide, según Kluckhohn dejaba ver, con el norteamericano.

7. El modelo crítico-emancipativo (Byram, 1997; Seelye, 1993) defiende que la enseñanza de la cultura puede ser emancipadora e incluir la enseñanza de valores desde un punto de vista crítico.

Claire Kramsch (1993: 24-5) resume las principales «direcciones» que ha tomado la enseñanza de la cultura en tres líneas de avance. En primer lugar, una línea se ha centrado en la «información cultural» (datos estadísticos, los clásicos de la literatura y el arte, el folclore, etc.) Precisamente, Sercu, Méndez García y Castro Prieto (2004: 90) han detectado con su investigación que los profesores de lengua extranjera en España entienden por enseñanza de la cultura proporcionar información sobre la vida cotidiana y las rutinas de la «cultura» ligada al idioma extranjero objeto de aprendizaje. El problema es que un acercamiento superficial en esta línea supone el riesgo de mantener al estudiante alejado de las verdaderas significaciones bajo estos símbolos, además de anclado en una visión superficial y simplista de la cultura ajena.

La segunda dirección, según Kramsch, consiste en situar la cultura dentro de un marco interpretativo. Se aspira a dotar al estudiante de los mecanismos de interpretación que le permitan «funcionar» competentemente en distintas situaciones. Esta línea de trabajo tiene el problema de volcar sobre el estudiante una gran responsabilidad, especialmente cuando se enfrenta a la complejidad de una situación comunicativa real en un contexto cultural real.

La tercera línea expuesta por Kramsch (1993) podríamos denominarla la dirección crítica. Aunque Kramsch la resume diciendo que esta tercera dirección contempla la cultura como hechos y como significados, esta dirección podría ampliarse hasta una perspectiva crítica más global, en la cual la cultura sea, efectivamente, un espacio de confrontación o, positivamente, de negociación de significados: entre el estudiante y el «nativo», entre lo formal y lo no formal, entre lo público y lo privado, entre lo social y lo individual, entre el poder y el no poder. Esta línea amplía las expectativas: no pensamos en el estudiante como un ser unidireccional que sólo pretende aprender un sistema lingüístico, sino como un individuo inserto en la vida social que aspira a participar interculturamente en múltiples comunidades, para lo cual pone en funcionamiento su ser pluricultural.

4.3.2. Propuestas de currículum cultural

Estudiaremos ahora distintas propuestas curriculares de contenidos culturales en el ámbito de la enseñanza de la lengua (normalmente referidos a una lengua extranjera). Álvarez y Garrido (2001: 155; traducción del autor) creen que la incorporación de la cultura y la interculturalidad a la enseñanza de la lengua implica:

1. la formulación de objetivos y resultados culturales durante el proceso de diseño curricular;
2. el diseño de un programa que contenga objetivos culturales alcanzables y cuantificables junto con los correspondientes criterios de evaluación;
3. la selección de materiales auténticos y variados que muestren aspectos cruciales de la cultura extranjera;
4. el desarrollo de métodos de enseñanza que traten explícitamente los temas culturales y que inviten a reflexionar sobre ellos, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje que capaciten a los estudiantes para llegar a ser competentes en la multiculturalidad;
5. la evaluación del logro de los objetivos culturales.

Nuestra intención en este apartado es cubrir los puntos segundo y cuarto mediante la revisión de propuestas curriculares y didácticas en este capítulo y el siguiente.

María del Carmen Méndez (2000) estudió en su tesis doctoral algunas de estas propuestas y ya nos avisa de la dificultad de hacer un listado, no ya de temas culturales, sino de las mismas propuestas porque «el número de listas de temas es prácticamente inabarcable, ya que existen tantas como autores» (Méndez García, 2000: 196). Las propuestas que aquí presentamos nos pueden hacer ver la gama de contenidos y la complejidad de establecer un listado y hacer una selección de elementos culturales.

Además, debemos partir de una primera premisa, enunciada, entre otros, por Byram, Morgan *et al.* (1994: 48): todo conjunto de conocimientos facilitado a los estudiantes ha de ser una selección. Es decir, todo currículum cultural es una simplificación de la complejidad sociocultural de una comunidad, además de que la simple elección de una comunidad ya supone, de por sí, una reducción (¿español de América o de España?, ¿de Lima, de Bogotá, de Buenos Aires o de Ávila?).

Sin embargo, son muchas y variadas las propuestas de currículum cultural y es importante conocerlas como paso previo a la toma de decisio-

nes. Por ello, revisaremos aquí las propuestas más importantes en orden cronológico.

Una de las primeras propuestas es la de Hall (1959), uno de los representantes de la Escuela de Palo Alto. Con la intención de estudiar la relación entre cultura y comunicación, Hall pretende analizar la cultura en torno a una serie de «sistemas de mensajes primarios» que incluiría elementos como la interacción, la subsistencia, la territorialidad o la defensa.

Sistemas de Mensajes Primarios
1. Interacción
2. Asociación
3. Subsistencia
4. Bisexualidad
5. Territorialidad
6. Temporalidad
7. Aprendizaje
8. Juego
9. Defensa
10. Explotación

Propuesta de contenidos culturales de Hall (1959)

Evidentemente, la propuesta de Hall no es una propuesta curricular, aunque pueda ser adoptada dentro de un currículum de enseñanza. Es una taxonomía para la investigación de la comunicación que puede ser vista como un listado de entornos culturales donde la comunicación es relevante.

Taylor y Sorensen (1961) son los autores de una segunda propuesta, que organizan en torno a siete categorías generales: tecnología, economía, organización social y política, visión del mundo, estética y educación. Estas categorías las desglosan posteriormente en una serie de elementos que permiten definir la cultura meta.

Nostrand (1978) presenta, en lo que él llama «modelo emergente», una de las propuestas más completas por el desglose de elementos que hace bajo seis categorías generales: cultura, sociedad e instituciones, conflictos, ecología y tecnología, individuo y entorno pluricultural.

1. Cultura	• Sistema de valores • Asunciones sobre la realidad • Formas artísticas • Paralenguaje • Hábitos de pensamiento • Conocimiento verificable • Lengua • Kinesia
2. Sociedad e instituciones	• Familia • Economía y trabajo • Ocio • Medios de comunicación • Estratificación y movilidad • Minorías étnicas, religiosas, etc. • Religión • Educación • Política y leyes • Intelectualidad y estética • Propiedades sociales • Estatus por grupos de edad y sexo
3. Conflictos	• Intrapersonales • Interpersonales • Intragrupales
4. Ecología y tecnología	• Explotación de recursos físicos • Control demográfico • Asistencia sanitaria y prevención de accidentes • Explotación de plantas y animales • Asentamiento y organización territorial • Viaje y transporte
5. Individuo	• Variabilidad intrapersonal • Variación interpersonal • Integración a nivel de organismos
6. Entorno pluricultural	• Actitudes hacia otras culturas • Actitudes hacia las organizaciones internacionales y supranacionales

Modelo emergente de Nostrand (1978)

La distinción entre cultura y sociedad puede ser interesante pero, sin embargo, esta distinción, que debe servir para ayudar al análisis y la comprensión de la complejidad de cultura y sociedad, no debe hacernos olvidar que, en realidad, son sólo las dos caras de la misma moneda: la cultura estructura la sociedad al mismo tiempo que la sociedad crea, mantiene y transforma la cultura.

Brooks (1986: 124-128) también propone un listado de temas de gran heterogeneidad y con diferentes grados de concreción y abstracción. Esto hace que algunos de los temas sean más fáciles que otros de aplicar en el aula. Entre los temas de su listado podemos encontrar los siguientes: saludos, intercambio amistoso y despedida; el teléfono; el tabaco; la literatura infantil; patios, céspedes y aceras; festividades; disciplina; animales domésticos; aficiones; refrescos y alcohol; los números; tabúes; etc.

El siguiente modelo es el de Stern (1992). Stern analiza las distintas propuestas existentes hasta la fecha y elabora su catálogo. Además, nos recuerda que estos listados tienden a ser exhaustivos y, por lo tanto, inabarcables en las siempre escasas horas dedicadas al aprendizaje de la lengua. Por ello, Stern recomienda partir del estudiante, mediante un análisis de necesidades, para diseñar un currículum cultural realista y apropiado.

1. **Lugares**: localización física de la región, país o zona seleccionada.
2. **Individuos y sus formas de vida**: conocimiento de las costumbres imprescindible para favorecer la empatía.
3. **Gente y sociedad**: grupos sociales, profesionales, económicos, generacionales, regionales, etc.
4. **Historia**: desarrollo histórico significativo del país o región.
5. **Instituciones**: gobierno, educación, bienestar social, instituciones económicas, religiosas y políticas, ejército, policía, medios de comunicación.
6. **Arte, música, literatura y otros logros**: conocimiento de las grandes figuras y sus logros.

Modelo de Stern para la enseñanza de la cultura (1992).

Tomalin y Stempleski (1993) tienen como objetivo diseñar actividades para trabajar la cultura en el aula. Con ese objetivo en mente, consideran siete módulos que estiman que favorecerán la conciencia cultural mediante el acercamiento a la cultura meta, sus costumbres y sus símbolos. Los siete módulos se resumen a continuación.

1. Reconocimiento de imágenes y símbolos culturales en canciones, películas, lugares y costumbres.
2. Trabajo con productos culturales (*realia*).
3. Examen de los patrones de la vida cotidiana en áreas como el trabajo, la vivienda, las compras, etc.
4. Examen del comportamiento cultural para fomentar la tolerancia respecto a modelos de comportamiento ajenos.
5. Examen de los patrones de comunicación.
6. Exploración de valores y actitudes para concienciar sobre las asunciones influidas por la cultura.
7. Exploración y extensión de las experiencias culturales de la cultura meta.

Módulos de trabajo cultural de Tomalin y Stempleski (1993)

Tavares y Cavalcanti (1996) presentan su propuesta de temas culturales, entre los que se encuentra un tema nuevo, el de la variación lingüística, como parte del currículum cultural en la enseñanza de la lengua. Podemos ver la propuesta de Tavares y Cavalcanti a continuación.

1. Identidad social 2. Interacción social 3. Creencias y comportamientos 4. Instituciones sociopolíticas 5. Historia y geografía nacional 6. Medios de comunicación 7. Arte 8. Variación lingüística

Propuesta de temas culturales de Tavares y Cavalcanti (1996)

Byram, Morgan *et al.* (1994) recogen las principales ideas que hemos visto en el resto de las propuestas y confeccionan un currículum de «contenido cultural mínimo» bajo nueve grandes bloques temáticos, como se puede ver en la siguiente tabla.

1. Identidad social y grupos sociales	• Grupos dentro del estado-nación: – clase social; – grupos étnicos; – identidad regional; – identidad profesional.
2. Interacción social	• Convenciones de comportamiento verbal y no verbal en distintos grados de familiaridad.
3. Creencias y comportamiento	• Acciones rutinarias y asumidas dentro del grupo social (nacional o subnacional). • Creencias morales y religiosas. • Comportamiento rutinario no considerado como indicador de la identidad del grupo.
4. Instituciones sociopolíticas	• Instituciones del estado (y sus valores y significados) como marco de referencia para la vida cotidiana de los grupos nacionales y subnacionales. • Disposiciones en torno a la asistencia sanitaria, la ley y el orden, la seguridad social y el gobierno local.
5. Socialización y ciclo vital	• Instituciones de socialización (familia, escuela, empleo, religión, servicio militar). • Ceremonias en las distintas etapas de la vida social. • Representaciones de prácticas divergentes de distintos grupos sociales. • Representaciones de autoestereotipos nacionales sobre expectativas e interpretaciones compartidas.
6. Historia nacional	• Períodos y acontecimientos (históricos y contemporáneos) que los miembros perciben como significativos en la constitución de su nación e identidad.
7. Geografía nacional	• Factores geográficos percibidos como significativos por los miembros de la comunidad. • Otros factores (no significativos para los miembros de la comunidad) esenciales para los miembros de otras comunidades que entran en contacto con la cultura meta.
8. Herencia cultural nacional	• Artefactos culturales (pasados o presentes) percibidos como emblemas de la cultura nacional, particularmente los que se sabe que son miembros de la nación por su inclusión en el currículum educativo. • Clásicos contemporáneos (que no tienen por qué estar en el currículum) creados por la televisión y otros medios.

Tabla de contenido cultural mínimo de Byram, Morgan et al. (1994)

El interés de esta propuesta radica en el hecho de que se acerca a lo cultural a través de la sociología y la historia, ofreciendo así unos anclajes para el profesorado en dos ciencias bien establecidas y cargadas de «información».

Guillén, Alario y Castro (1992: 85) afirman que el aprendizaje de las lenguas debe satisfacer distintas finalidades y, entre ellas, las de orden social y humano que permitan el reconocimiento y la comprensión de otras culturas, en torno a tres conceptos:

- Comprensión, que se mide en función del saber del alumno y de su percepción de los valores y puntos de vista de la comunidad lingüística extranjera.
- Actitud, en función del grado de etnocentricidad respecto del otro país.
- Evolución, entendiéndose como efecto combinado del aprendizaje de la lengua y de los factores externos.

Para cumplir con estas finalidades, proponen estudiar los «universales-singulares», temas presentes, según las autoras, en todas las sociedades y en todas las culturas, pero que cada sociedad y cada cultura vive de forma particular. Entre estos «universales-singulares» mencionan los siguientes: el medio ambiente urbano, social, natural y cívico, las relaciones sociales, la alimentación, los transportes, los medias (*sic*) (TV, canción...), el amor, la libertad, etc.

Por su parte, María del Carmen Méndez (2000: 655-680) nos ofrece, tras un análisis detallado de los libros de texto más frecuentemente utilizados en Bachillerato en nuestro país, su propuesta curricular. En primer lugar se plantea cuáles deben ser los objetivos que se presenten al estudiante en esta etapa educativa y establece los siguientes:

1. Aumentar la motivación del alumnado por la asignatura mediante la incorporación de un componente que contextualice y dé vida a la lengua extranjera.
2. Incrementar las competencias gramaticales y comunicativas en la lengua extranjera a través del estudio de los aspectos socioculturales.
3. Concienciarse del origen sociocultural más que lingüístico de los problemas de comunicación que pueden impedir un intercambio de información fluida entre miembros de distintas culturas.
4. Reflexionar acerca de uno mismo para abordar sin ningún tipo de complejos y desde una postura empática más que etnocéntrica el estudio de la cultura extranjera.

5. Recapacitar de forma crítica sobre la cultura materna, sus características más definitorias y la imagen, más o menos justificada en la realidad, que ésta suscrita a miembros de otras sociedades, con el objeto de conocer con mayor grado de profundidad la propia cultura.
6. Reducir, mediante estos procesos de introspección personal y cultural, los prejuicios y estereotipos infundados que impiden el entendimiento real de la cultura extranjera para así alcanzar un conocimiento de sus rasgos socioculturales más definitorios, especialmente aquellos que marcan el transcurrir de la vida diaria.
7. Concienciarse gradualmente de las principales similitudes y diferencias existentes entre la cultura española y la extranjera con la finalidad de entender los puntos comunes y las características distintivas de ambos sistemas culturales.
8. Discernir e interpretar el comportamiento culturalmente relevante en la cultura extranjera con el objeto de, en caso necesario, ser capaz de actuar de manera adecuada a las circunstancias comunicativas pertinentes.
9. Indagar, mediante el empleo de fuentes de información ajenas a las usadas en el aula, en cuestiones socioculturales definitorias de la cultura extranjera.
10. Promover un interés y/o curiosidad en (*sic*) otras formas de entender y organizar la realidad, requisitos indispensables para procurar la aparición y desarrollo de actitudes tolerantes hacia otros sistemas culturales que faciliten la preparación del alumno para su contacto directo con la cultura extranjera.
11. Valorar de forma crítica otros modos de organizar la realidad y estructurar las relaciones para, en un estadio más avanzado, adquirir un grado de flexibilidad o versatilidad cultural tal que sea posible un acercamiento o una interpretación de ambos, el sistema cultural propio y extraño de manera respetuosa, objetiva y comprensiva.

Para la consecución de estos objetivos propone los siguientes contenidos:

Primero de Bachillerato	**Segundo de Bachillerato**
1. Las actitudes hacia lo ajeno: el estereotipo y las representaciones mutuas	1. Las actitudes hacia lo ajeno: el fenómeno del estereotipo
2. La geografía física	2. La geografía cultural

Primero de Bachillerato	Segundo de Bachillerato
3. La geografía humana	3. La geografía humana: grupos sociales
4. El entorno más cercano: hogar y familia	4. Las raíces históricas nacionales
5. El entorno próximo: escuela, trabajo, localidad y región	5. La herencia cultural compartida
6. La rutina diaria	6. Las instituciones
7. El ciclo anual y vital	7. Los principales problemas sociopolíticos
8. La interacción social	8. Las relaciones mutuas entre las comunidades extranjeras y la española
9. Las creencias, valores y aspiraciones	9. El impacto cultural: las primeras impresiones
10. Las relaciones interpersonales	10. Las relaciones interculturales

Propuesta de currículum cultural de Méndez García (2000)

Sin duda, la propuesta de Méndez García supone un planteamiento completo y bien estructurado para la integración de la variable cultural en el programa de didáctica de lenguas extranjeras.

Por último, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* también puede ser leído como una propuesta curricular en distintos planos. Así, en el análisis del contexto del uso de la lengua, se dice que las situaciones externas en las cuales ésta puede ser usada pueden ser descritas en función de los siguientes elementos (Ministerio de Educación, 2003: 50):

- Localizaciones
- Instituciones
- Personas
- Objetos
- Acontecimientos
- Acciones
- Textos

Éstos, a su vez, se subdividen en cuatro dominios: personal, público, profesional y educativo. A continuación se muestran, en dos tablas, las categorías descriptivas de uso de la lengua,[63] que nos sirven aquí como base para el conocimiento declarativo del mundo:

63. Disponible en *http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm#41*

Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º				
Ámbitos	*Lugares*	*Instituciones*	*Personas*	*Objetos*
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hostal, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.
Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades. Instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas, ONG, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercios. Policía, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdotes y religiosos	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales. Mercancías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.
Profesional	Oficinas. Fábricas. Talleres. Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos. Granjas. Almacenes, tiendas. Empresas de servicios. Hoteles. Establecimientos públicos.	Empresas multinacionales. Pequeña y mediana empresa. Sindicatos.	Empresarios. Empleados. Directivos. Colegas. Subordinados. Compañeros de trabajo. Clientes. Recepcionistas, secretarias. Personal de mantenimiento.	Material de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.

Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º *(continuación)*				
Ámbitos	***Lugares***	***Instituciones***	***Personas***	***Objetos***
Educativo	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos. Facultades y universidades. Salas de conferencias y seminarios. Asociaciones de estudiantes. Colegios mayores. Laboratorios. Comedor universitario	Escuelas y colegios. Facultades y universidades. Colegios profesionales. Asociaciones profesionales. Centros de formación continua.	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados. Padres. Compañeros de clase. Catedráticos, lectores. Estudiantes. Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza. Porteros, secretarios, bedeles.	Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audio-visual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras.

Contenidos del conocimiento: lugares, instituciones, personas y objetos

Contexto externo de uso: categorías descriptivas				
Ámbitos	***Objetos***	***Acontecimientos***	***Acciones***	***Textos***
Personal	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas,visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados.

Contexto externo de uso: categorías descriptivas *(continuación)*				
Ámbitos	***Objetos***	***Acontecimientos***	***Acciones***	***Textos***
Público	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales. Mercancías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.
Profesional	Material de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.	Reuniones. Entrevistas. Recepciones. Congresos, ferias comerciales, consultorías. Rebajas de temporada. Accidentes de trabajo. Conflictos laborales.	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales compraventa, marketing. Operaciones informatizadas. Mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Etiquetados y embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Señalización.
Educativo	Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audiovisual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras.	Inicio de curso. Matriculación. Semana blanca, puentes. Visitas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos.	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recreos. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios.

Contexto externo de uso: categorías descriptivas *(continuación)*				
Ámbitos	*Objetos*	*Acontecimientos*	*Acciones*	*Textos*
Educativo		Problemas de disciplina.	Seminarios y tutorías. Deberes. Debates y discusiones.	Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.

Contenidos del conocimiento: objetos, acontecimientos, acciones y textos

A partir de estas categorías, el MCERL propone desarrollar una serie de «temas», nociones o centros de interés, que serán los que se utilicen en la práctica docente:

- Dentro de los distintos ámbitos podemos considerar los temas, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas se pueden clasificar de muchas formas distintas:
  - identificación personal
  - vivienda, hogar y entorno
  - vida cotidiana
  - tiempo libre y ocio
  - viajes
  - relaciones con otras personas
  - salud y cuidado corporal
  - educación
  - compras
  - comidas y bebidas
  - servicios públicos
  - lugares
  - lengua extranjera
  - condiciones atmosféricas
- En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema «Tiempo libre y ocio», está subdividido de la forma siguiente:
  - ocio
  - aficiones e intereses
  - radio y televisión

  – cine, teatro, conciertos, etc.
  – exposiciones, museos, etc.
  – actividades intelectuales y artísticas
  – deportes
  – prensa
- Para cada subtema se establecen «nociones específicas»... Por ejemplo, bajo el epígrafe «Deportes»:
  – lugares: campo, terreno, estadio
  – instituciones y organizaciones: deporte, equipo, club
  – personas: jugador
  – objetos: tarjetas, pelota
  – acontecimientos: carrera, juego
  – acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar

De esta forma, se lleva a cabo un proceso de concreción de las categorías generales de conocimiento declarativo del MCERL, que, a su vez, coincide, en gran medida, con lo que el propio marco define como «conocimiento sociocultural»:

- La vida diaria; por ejemplo:
  – comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa
  – días festivos
  – horas y prácticas de trabajo
  – actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación)
- Las condiciones de vida; por ejemplo:
  – niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales)
  – condiciones de la vivienda
  – medidas y acuerdos de asistencia social
- Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
  – estructura social y las relaciones entre sus miembros
  – relaciones entre sexos
  – estructuras y relaciones familiares
  – relaciones entre generaciones
  – relaciones en situaciones de trabajo
  – relaciones con la autoridad, con la Administración
  – relaciones de raza y comunidad
  – relaciones entre grupos políticos y religiosos

- Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:
  - clase social
  - grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios –públicos, de trabajadores cualificados y manuales)
  - riqueza (ingresos y herencia)
  - culturas regionales
  - seguridad
  - instituciones
  - tradición y cambio social
  - historia: sobre todo, personajes y acontecimientos representativos
  - minorías (étnicas y religiosas)
  - identidad nacional
  - países, estados y pueblos extranjeros
  - política
  - artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares)
  - religión
  - humor
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
  - puntualidad
  - regalos
  - vestidos
  - aperitivos, bebidas, comidas
  - convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones
  - duración de la estancia
  - despedida
- El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:
  - ceremonias y prácticas religiosas
  - nacimiento, matrimonio y muerte
  - comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas
  - celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Por último, el MCERL define la conciencia intercultural como parte de los conocimientos declarativos; la conciencia intercultural supone el conocimiento, la conciencia y la comprensión de las relaciones entre el

«mundo de origen» y el «mundo de la comunidad meta», incluyendo una conciencia de la diversidad social y regional en ambos «mundos».

Tras este plano conceptual, el MCERL establece unos contenidos procedimentales en la forma de destrezas y saber hacer interculturales. Las destrezas y habilidades interculturales incluyen cuatro elementos:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Por último, el MCERL establece, dentro de la competencia existencial, aquellos rasgos del individuo que afectan a la actividad comunicativa. Señala los siguientes elementos:

- Las actitudes; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo:
  - apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello
  - voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales
  - voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural
- Las motivaciones:
  - intrínsecas y extrínsecas
  - instrumentales e integradoras
  - impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse
- Los valores; por ejemplo, éticos y morales
- Las creencias; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas
- Los estilos cognitivos:
  - convergente y divergente
  - holístico, analítico y sintético
- Los factores de personalidad, por ejemplo:
  - locuacidad y parquedad
  - espíritu emprendedor e indecisión

– optimismo y pesimismo
– introversión y extraversión
– actividad y pasividad
– personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora
– el miedo y la vergüenza o la personalidad liberada de ellos
– rigidez y flexibilidad
– mentalidad abierta y mentalidad cerrada
– espontaneidad y autocontrol
– grado de inteligencia
– meticulosidad y descuido
– capacidad memorística
– diligencia y pereza
– ambición y conformismo
– autoconciencia y falta de autoconciencia
– independencia y falta de independencia
– seguridad en sí mismo y falta de seguridad
– autoestima y falta de autoestima

Finalmente, dentro del saber aprender, el MCERL incluye las destrezas heurísticas. Las destrezas heurísticas incluyen, entre otras, «la capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.) y de ejercer otras competencias (por ejemplo, observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje».

Se cierra, con este repaso al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa, nuestra revisión de las propuestas de currículum cultural para la didáctica de la lengua. Nos enfrentamos ahora a la realidad del aula: ¿se pueden llevar estos currícula culturales al aula de lenguas?

El primer problema es encontrar, siguiendo las indicaciones de estas propuestas curriculares, las fuentes de información (antropológicas, sociológicas, históricas, geográficas, etc.) donde el profesor pueda conocer los componentes del currículum cultural. Stern (1992: 222, traducción del autor) ya se quejaba de este problema:

> Además de la dificultad de manejar el concepto de cultura, un problema añadido es la ausencia de recursos, la falta de investigación cultural, lo parcelado de la documentación y la escasez general de análisis descriptivos sistemáticos de los datos culturales.

Es bien cierto que hoy tenemos más y mejores descripciones de ciertas unidades culturales (básicamente naciones y aun así no de todas ni con la misma cantidad o calidad de información), pero aún se necesita mayor integración entre los trabajos de didáctica de la lengua, la sociología y la antropología para realizar textos sobre cultura que sirvan realmente a los profesores y a los creadores de materiales.

El segundo problema es, por supuesto, cómo incorporar esta enorme cantidad de datos (más la reflexión teórica sobre la cultura y la sociedad y los planteamientos didácticos para la enseñanza de la lengua y la cultura) al currículum de formación del profesorado. Como reconoce Marcelo (1994), el currículum de la formación inicial del profesorado se ha centrado casi exclusivamente en la adquisición por parte de los profesores en formación de conocimientos profesionales (pedagógicos, psicológicos, científicos), que prestan poca atención al contexto social, político y cultural de la escuela y, por extensión, de la sociedad (véase Liston y Zeichner, 1990: 611). Sin embargo, es fundamental que el profesorado esté preparado para analizar los hechos de la realidad y proponer a sus estudiantes actividades de reflexión y crítica tanto desde las áreas lingüísticas como desde las restantes.

En último lugar, aún tendríamos que incorporar estos datos, mediante transposición didáctica, al currículum de lenguas: tenemos que preparar unidades adaptadas al nivel madurativo de nuestro alumnado, sus preocupaciones y sus intereses (presentes y futuros). Además, hay que sincronizar estas unidades con el desarrollo de otras materias con las que se puede trabajar (Conocimiento del Medio Social o Natural, Historia, Historia del Arte, Filosofía…) sin caer exclusivamente en el enfoque de «cultura con C» que a veces impera en algunas de estas materias; y, por último, no podemos olvidar que el objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso de la lengua, por lo que un enfoque simplemente informativo no sería suficiente para nosotros si no se incorpora la interacción en la enseñanza de la lengua y la cultura.

La tarea de selección de un currículum cultural no sólo es evidentemente difícil sino probablemente innecesaria. Por un lado, no vamos a encontrar la información completa de ninguna de las propuestas curriculares anteriores, sino sólo aspectos parciales que podrían llevar a visiones reducidas de la cultura (por no decir que responder a la pregunta de qué «cultura» incorporar es bien difícil en la mayoría de los contextos; por ejemplo, en el caso del inglés como lengua extranjera, ¿cuál es la cultura meta? ¿Inglaterra? ¿Gran Bretaña? ¿Estados Unidos? ¿El mundo anglosajón? ¿El mundo angloparlante? ¿El contexto internacional de uso

del inglés? ¿Un contexto específico de uso del inglés? Y ¿dónde están las descripciones «culturales» satisfactorias, en términos socioantropológicos y didácticos, de cada uno de estos contextos?).

Por otro lado, la tarea puede ser, como decíamos, innecesaria. El «aprendizaje cultural» no depende de la adquisición de datos sino de procesos de socialización en interacción comunicativa. Es decir, no entramos en una cultura mediante un mero ejercicio de memorización o familiarización teórica con las costumbres, sino mediante procesos de participación en esa cultura en los cuales todo el individuo se ve implicado.

Además, es fundamental que ante los planteamientos de currículum cultural, revisemos la crítica a los conceptos de «cultura meta» y similares. Como ya hemos dicho anteriormente, todo entorno social es multicultural, es decir, está formado por una compleja matriz de culturas (familiares, laborales, generacionales, asociacionales, etc.); todo individuo es pluricultural, es decir, ha participado en un número determinado de culturas hasta crear múltiples identificaciones que le permiten «funcionar» socialmente; y, por último, todo acto comunicativo puede ser intercultural, es decir, toda comunicación relaciona dos individuos que, desde sus múltiples identificaciones, intentan acercar sus «entornos cognitivos», sus conocimientos del mundo, por medio de la comunicación.

Esto, llevado al terreno de la práctica educativa, significa que no estamos hablando de una lista de conceptos sino, más bien, de procedimientos y actitudes que nos acerquen a las comunidades, variadas, que hablan la lengua; hablamos de establecer contacto con la diversidad, tanto la exterior (los grupos sociales y los individuos usuarios de la lengua) como la interior (las múltiples identificaciones que conforman la identidad del individuo). Con la cultura ocurre, como afirma José Manuel Vez Jeremías (2004: 18), como con el aprendizaje de lenguas: «el proceso de apropiación de una nueva lengua se inserta en la esfera social de las propias vivencias de los alumnos. Y si no es así, posiblemente no va mucho más allá de ser un tipo de conocimiento más». Éste será nuestro punto de partida en el siguiente apartado, en el cual pretendemos revisar los procedimientos más interesantes para la «enseñanza de la cultura».

4.3.3. Procedimientos de enseñanza de la cultura en la didáctica de la lengua

El primer factor que cabe destacar en la enseñanza de la cultura dentro de la didáctica de la lengua es la falta de una metodología clara mediante la

cual podamos trabajar el componente cultural de forma sistemática –un problema quizás paralelo a la dificultad de definir la cultura o de encontrar el «currículum» cultural antes estudiadoo. En la mayoría de los casos, como afirma Michael Byram (1989: 21), la aproximación a la cultura en el aula de idiomas es, sobre todo, fruto del interés del profesor, el cual parte de su propia concepción de la cultura en general y de la cultura meta como realidad particular (mediada siempre por sus propias experiencias vitales y, entre otras cosas, por los libros de texto presentes en el aula). Si relacionamos esta afirmación con los datos antes expuestos sobre la definición *popular* de cultura, es evidente que la enseñanza de la cultura necesita una revisión que la aparte de la metáfora de cultura como objeto y de visiones de la cultura como espacio cerrado (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999: 123), tanto en relación con los contenidos como con las técnicas de enseñanza.

Ante esta realidad son muchas las voces (entre otros, Lessard-Clouston, 1997: 5) que reclaman un tratamiento más reflexivo y sistemático de la cultura. Es, por tanto, el momento de exponer una serie de técnicas y estrategias didácticas que puedan constituir un acercamiento coherente a la enseñanza de la cultura en la didáctica de la lengua considerando los argumentos expuestos anteriormente.

A modo de criterios de evaluación para esta revisión, nuestro punto de partida son los tres objetivos en relación con la multi-, pluri- e interculturalidad ya antes expuestos:

1. En relación con la multiculturalidad, es necesario asumir que la diversidad es el rasgo que define a la humanidad y que todo contexto social es multicultural por definición.
2. En relación con la pluriculturalidad, es necesario descubir que nuestra identidad es, en realidad, un constructo de múltiples identificaciones, resultado de la participación en diversas experiencias vitales y de la pertenencia a diversas comunidades de forma simultanea. Por ello, todo individuo es pluricultural.
3. En relación con la interculturalidad, es necesario percibir que todo acto comunicativo puede ser intercultural, es decir, supone la puesta en contacto de dos (o más) individuos pluriculturales en un esfuerzo interpretativo de negociación de significados. Por ello, la interculturalidad supone la participación activa y crítica en la comunicación desde el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriculturalidad.

Además, nuestro acercamiento a estos tres conceptos es a través de la didáctica de la lengua, así que las estrategias didácticas han de estar en-

marcadas en el contexto y los objetivos generales de la enseñanza de la lengua, sea esta una primera lengua o una lengua adicional.

Para comenzar con esta revisión de las técnicas y estrategias de enseñanza de la cultura recurriremos a uno de los libros capitales en didáctica de la lengua, *Issues and Options in Language Teaching* de H. H. Stern (1992). En este texto, en lo referente a las técnicas de enseñanza cultural, Stern (ibid: 223) hace dos precisiones interesantes:

1. El contexto de enseñanza de la lengua es decisivo a la hora de enseñar cultura: Stern distingue entre «contextos alejados física y psicológicamente de la cultura meta» –puesto que no hay contacto, ni presente ni futuro, entre los estudiantes y la comunidad de la cultura meta–, «contextos alejados físicamente pero no psicológicamente» –porque los estudiantes van a establecer contacto en un futuro próximo con la comunidad de la cultura meta–, o «contextos en los cuales los estudiantes están inmersos en la comunidad de la cultura meta». Esta distinción de contextos de enseñanza puede determinar las técnicas docentes que utilicemos en cada uno. En todo caso, considerando los objetivos y los planteamientos antes expuestos, en nuestro enfoque de enseñanza de la cultura la distancia queda matizada por la percepción de la multiculturalidad y la pluriculturalidad; es decir, para el trabajo y la reflexión en el aula el estudiante cuenta con su propia diversidad cultural y la de su entorno, las cuales han de ser aprovechadas para la consideración de otros contextos.
2. Las características personales de los estudiantes determinan el enfoque de la enseñanza de la cultura: la edad, el grado de madurez, el nivel educativo, etc. No sólo nos referimos al tipo de actividades que podremos utilizar, sino también al tipo de experiencias con las que cuentan los estudiantes para la construcción de su propia identidad, su conocimiento del mundo.

Así pues, considerando estos dos elementos, Stern (1992: 224-232)[64] presenta ocho enfoques diferentes para la enseñanza de la cultura, descritos a continuación. En cada uno de ellos iremos matizando nuestra propuesta para cubrir los objetivos antes expuestos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.

64. Para mayor claridad en la exposición, el listado de técnicas y estrategias didácticas de Stern se muestra traducido al español (traducción del autor).

El primer enfoque de Stern es la creación de un entorno auténtico en el aula. Nos dice que es importante traer a la clase objetos que nos hablen de la cultura meta y menciona los siguientes elementos decorativos: carteles, tiras cómicas, mapas, periódicos, *realia* (entradas y programas del teatro, billetes y horarios de medios de transporte, menús, etc.). Esta estrategia es especialmente importante en contextos de distancia entre los estudiantes y la cultura meta. Hughes (1986: 168) describe el aula así planteada como una «isla cultural» que estimula la curiosidad de los estudiantes por preguntar y comparar con su propia realidad.

Además del sentido que proporciona Stern, un «entorno auténtico en el aula» surge cuando éste es un entorno realmente comunicativo. Así, en lugar de un aula centrada en el profesor, la clase puede ser un espacio cooperativo en el que profesor y estudiantes asumen diversidad de papeles. Asimismo, el aula debe recoger la diversidad de la sociedad y, por supuesto, la diversidad de los estudiantes. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad de lenguas y el fomento del plurilingüismo (sobre todo en contextos de enseñanza de segundas lenguas) es de gran importancia y hay modelos interesantes para su adopción, como los proyectos *Evlang* o *Ja-Ling* del Consejo de Europa (Candelier, 2004). En estos proyectos, como describe Mercé Bernaus (2004: 6):

> [...] se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre la estructura de las lenguas. Para hacer esta reflexión los alumnos se enfrentan a una serie de lenguas conocidas o no, que deben comparar entre ellas [...] Los alumnos mediante esta reflexión adquieren confianza en sí mismos para afrontar el aprendizaje de cualquier lengua porque entienden con más facilidad la estructura de una nueva lengua. Al mismo tiempo se introducen elementos culturales que van ligados a las lenguas y sus hablantes y se pretende fomentar actitudes positivas hacia lenguas y culturas desconocidas para ellos.

Además, Jin y Cortazzi (2001: 107) nos advierten de la existencia de «culturas de aprendizaje». La noción «culturas de aprendizaje» se define como el conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje a través de los cuales profesores y estudiantes realizan el trabajo en el aula. Entre estos elementos puede haber aspectos culturales explícitos e implícitos, pero si algo caracteriza a las «culturas de aprendizaje» es que tienden a ser asumidos de forma natural y, por tanto, no es sencillo para profesores y estudiantes poder analizarlas o, incluso, modificarlas. Como establecen Cortazzi y Jin:

- Cualquier clase de L1 está organizada en torno a culturas de aprendizaje, es decir, sistemas de prácticas sociales de aprendizaje (por ejemplo, formas de participación en la clase) que no son necesariamente explicados a los estudiantes.
- En contextos de L2 y en aulas multiculturales, puede haber tantas «culturas de aprendizaje» como grupos culturales diferentes de profesores y estudiantes.

Además, la simple existencia en el aula de las «culturas de aprendizaje» crea un escenario en el cual todos los acontecimientos se interpretan desde la óptica de las relaciones de enseñanza-aprendizaje (Jin y Cortazzi, 2001: 107):

> Por mucho que los profesores de idiomas se esfuercen por conseguir un entorno estimulante para el aprendizaje de la lengua y para la inmersión cultural, el aula seguirá siendo un aula –siempre existirán expectativas profundamente arraigadas sobre el modo en que uno debe comportarse, y la manera de interpretar el comportamiento de otros.

Queremos leer esta cita en positivo y, por tanto, para nosotros esto implica que esas «culturas de aprendizaje» han de ser consideradas en la actuación didáctica, a veces como elementos neutrales pero normalmente como un factor de influencia (positiva o negativa) sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores defienden que las diferencias culturales, más que abocar a choques culturales, pueden convertirse en oportunidades para sinergias culturales. Mediante la toma de conciencia de los procesos culturales propios y de los compañeros, estudiantes y profesores pueden reflexionar acerca de sus culturas de aprendizaje, exponer sus dificultades e intentar solventarlas

El segundo enfoque es la provisión de información cultural. Comienza Stern hablando de los *apartes* culturales («*cultural asides*»). Los «apartes» son elementos de información cultural proporcionada por el profesor a medida que se presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos que permiten que el estudiante descubra el valor y las asociaciones culturales de un elemento lingüístico determinado.

A continuación Stern comenta dos técnicas que también trata Seelye (1993: 162-186) con gran detalle: *culture capsules* y *culture clusters*. La cápsula cultural («culture capsule») es un elemento aislado de información cultural, diseñado por Taylor y Sorensen (1961, citado en Stern 1992: 224) mediante unos diálogos cuidadosamente preparados y acom-

pañados por un despliegue de recursos visuales; cada uno de estos diálogos, de diez minutos de duración, trataría un tema relevante desde el punto de vista cultural y sería completado por una pequeña discusión. Por supuesto, como indica Stern (1992: 226), la utilidad de la cápsula depende en gran medida de la validez de la información.

Los agrupamientos culturales («culture clusters») son una elaboración de las cápsulas culturales más una actividad de carácter practico; así, partiendo de cuatro cápsulas como «revisar el horario», «comprar el billete», «buscar tu número de asiento» y «mostrar el billete al revisor», podemos crear el agrupamiento cultural de «usar los medios de transporte públicos», que podría ser dramatizado al final de las cuatro cápsulas.

El tercer enfoque es la solución de problemas culturales. Cuando entran en contacto dos personas existe un riego de choque cultural (con todas la precisiones que ya antes hicimos al concepto de «choque cultural») que puede provocar problemas, dando lugar a lo que se conoce como «incidente crítico» (Damen, 1987). Esta estrategia pretende enfrentarse a esta posible situación habituando a los estudiantes a resolver problemas culturales. Stern señala (*ibid.*: 226) la técnica del adaptador cultural («cultural assimilator») de Fiedler, Mitchell y Triandis (1971), la cual presenta a los estudiantes una situación conflictiva desde el punto de vista cultural y cuatro respuestas de elección múltiple, tres de ellas representando los prejuicios que la comunidad del estudiante puede tener acerca de la cultura meta mientras que la cuarta es la interpretación que la comunidad de la cultura meta da a ese incidente; a partir de la elección de la respuesta correcta y del debate de por qué las otras tres son incorrectas –es decir, conflictivas culturalmente en relación con la comunidad meta–, se alcanza una mayor comprensión cultural.

Las cuatro técnicas expuestas (apartes, cápsulas, agrupamientos y asimiladores) pueden servir para la incorporación de la cultura al aula, pero presentan un problema fundamental, la dificultad de diseñar textos no etnocéntricos y que reflejen, desde un planteamiento antropológicamente sensato, la realidad de la cultura sin caer en simplificaciones o generalizaciones vanas. Es necesario contar o bien con materiales de enseñanza diseñados por especialistas, validados suficientemente, o bien con una suficiente formación y experiencia por parte del profesorado, que le permita el distanciamiento y la superación del etnocentrismo. Ambas soluciones son complejas en el estado actual de la cuestión pero no deben hacernos abandonar las cuatro técnicas comentadas, que sin duda representan interesantes estrategias para la enseñanza de la cultura. En cualquier caso, en ningún momento debemos caer en la tentación de la dife-

rencia, sino más bien construir sobre las bases de los conceptos de diversidad y similitud.

El siguiente enfoque de Stern hace referencia a los aspectos conductuales y afectivos. Se incluyen aquí técnicas que pretenden implicar al estudiante de manera más personal, mediante representaciones en las cuales tenga que poner en juego tanto su conducta como su afectividad.

La unidad «audio-motora» es una aplicación de las técnicas de *Respuesta Física Total* a la enseñanza de la cultura. Se programan una serie de acciones que los estudiantes han de ejecutar, siguiendo las normas de la cultura meta (sentarse correctamente, quitarse los zapatos en ciertos contextos, estrechar la mano de una forma determinada, etc.).

Las dramatizaciones son especialmente interesantes para presentar elementos culturales de una forma dinámica y motivadora, especialmente ante estudiantes con pocos conocimientos previos de la cultura meta. Las dramatizaciones pueden tener una continuación en forma de explicación, de comparación con situaciones conocidas o de representación de un diálogo similar (más adelante trataremos el teatro como estrategia para el desarrollo de la «socialización rica»).

Los minidramas representan pequeñas escenas cotidianas que incluyen un comportamiento cultural significativo en el mismo sentido que los incidentes críticos de los adaptadores culturales. En este caso, se visualiza o se representa una escena en la cual hay un malentendido cultural fruto de una mala interpretación por parte del «visitante» a la cultura meta.

Seelye (1993: 70-1) nos dice que un minidrama cultural consiste en una serie de tres a cinco episodios, en cada uno de los cuales se representa un ejemplo al menos de malentendido. Con cada episodio se aporta más información para la comprensión del minidrama, pero la causa concreta del malentendido no se hace aparente hasta la última escena. Cada episodio termina en una discusión dirigida por el profesor.

Stern (*op. cit.*: 227-228, y Seelye, *op. cit.*: 73-77 con el texto completo del minidrama) pone el ejemplo de dos estadounidenses en Francia, quienes, al comprar fruta, cogen ellas mismas lo que desean comprar sin permitir a la vendedora escoger las frutas; la vendedora las interpela irónicamente y ellas califican a la vendedora como una maleducada, sin imaginar que son ellas las que han «infringido», en primer lugar, una norma de etiqueta al comprar fruta. Esta escena sería representada y comentada por los estudiantes y el profesor hasta llegar a una solución del malentendido.

Los *role-plays* y las simulaciones también permiten visualizar situaciones conflictivas con una gran implicación por parte de los estudiantes; en estos casos, además, se puede prestar atención al grado de adecuación al uso del lenguaje en relación con el contexto (de situación y de cultura).

La siguiente propuesta por parte de Stern es denominada el «enfoque cognitivo». El estudio de la cultura meta a través de lecturas, conferencias, discusiones y debates también puede formar parte de la enseñanza de la cultura, especialmente en el contexto de la educación superior y la formación del profesorado. Sin embargo, como el mismo Stern recuerda (*op. cit.*: 228), este enfoque no debe implicar un acercamiento a la cultura de tipo pasivo, sino una actividad investigadora y exploratoria especialmente con aquellos estudiantes que desean acercarse a la nueva sociedad como observadores reflexivos y críticos.

Tres ejemplos de contenidos para este enfoque cognitivo pueden ser la reflexión sobre las variedades de la lengua (sea la primera lengua o una lengua adicional), la historia de la lengua o la historia de las migraciones. En relación con la primera, hemos tenido la oportunidad de experimentar con actividades de investigación sobre las variedades del inglés (además del inglés de Inglaterra, tenemos el galés, el escocés, el irlandés, el americano, el australiano, el neocelandés, el africano o el indio, entre otros, así como las múltiples variedades dialectales dentro de cada una de estas grandes variedades). También hemos realizado experiencias de reflexión sobre la historia de la lengua y las distintas aportaciones que otras lenguas han hecho al español (lo cual es especialmente interesante si tenemos estudiantes de esas lenguas en nuestras aulas, como es el caso de los estudiantes que hablen árabe). Por último, en coordinación con el especialista en Historia, se puede hacer una tarea sobre migraciones en relación con algún país donde se hable la lengua de instrucción: en nuestro caso hemos experimentado con las migraciones hacia Estados Unidos y su papel para la configuración social a lo largo de la Historia.

No olvida Stern el papel de la Literatura y las Artes. Tradicionalmente, el punto de contacto con culturas diferentes a la propia eran las artes, especialmente la literatura. Sin embargo, como resultado del estudio científico de la cultura, la consideración de la literatura y las artes cayó en descrédito frente a otros métodos más «científicos». Stern (op.cit.: 229) defiende que una integración de enfoques socioantropológicos con enfoques más humanistas puede reportar beneficios al estudiante de lengua y cultura, aunque también reconoce que la lectura de literatura exige por parte del lector unos conocimientos determinados para su comprensión, lo cual a veces dificulta el acceso al texto. En resumen, la literatura y las

artes en general pueden ser una excelente fuente de información cultural pero no pueden representar la única a disposición del estudiante. Además, por supuesto, bajo el término *literatura* no debemos ver sólo aquellas obras que conforman el canon de una determinada tradición literaria, sino también aquellas *otras literaturas* que pueden servir en la enseñanza de la cultura (literatura oral, nanas, cuentos populares, etc.).

El siguiente enfoque es la exposición real a la cultura meta. Tanto traer un hablante nativo a la clase como llevar a los estudiantes al seno de la comunidad meta puede representar un momento de realización de las competencias comunicativa y cultural y exigirá por parte de los estudiantes el ejercicio de destrezas más allá de las lingüísticas. Stern (*op. cit.*: 231) propone distintas estrategias:

1. *Pen-pals* y *tape-pals*. El intercambio de mensajes, escritos u orales, entre miembros de dos comunidades puede servir, si se da un paso más allá de la comunicación trivial, para dar a conocer aspectos de cada comunidad, así como para averiguar las interpretaciones que los miembros de estas comunidades dan a hechos que podrían conducir a un «incidente cultural». Por supuesto, a estas dos estrategias habría que añadir la utilización de Internet (correo electrónico, video-conferencia, *chat*, etc.) para poner en contacto a los miembros de las dos comunidades.
2. Invitar a un hablante nativo a la clase de idiomas incorpora autenticidad al aula, puesto que los estudiantes pueden conocer a un usuario (real) de la lengua, así como a un miembro de una comunidad cultural distinta. Como en cualquier aspecto de la didáctica de la lengua, la diversidad es también una virtud en este caso, y traer a hablantes nativos que representen la diversidad de integrantes de una comunidad nacional puede servir para que los estudiantes tengan un conocimiento más realista de esa comunidad.
3. Las visitas a otros países o regiones representan el mecanismo más satisfactorio para el contacto con otras culturas, llegando a ser casi una obligación en el caso de la formación del profesorado. Afortunadamente, en Europa el programa SÓCRATES ha permitido que muchos de nuestros estudiantes, tanto de educación primaria y secundaria como de educación superior, hayan podido visitar otros países para conocer su lengua y su diversidad cultural.

Por último, la utilización de recursos del entorno cultural del estudiante es un elemento importante para el desarrollo de los objetivos de la

multiculturalidad y la pluriculturalidad. La diversidad es la marca característica de nuestras sociedades, y precisamente esta diversidad puede constituir un recurso didáctico. Conocer a personas inmigrantes que cuenten su experiencia o entrar en contacto con asociaciones que trabajen explícitamente en la multiculturalidad pueden servir para ampliar el horizonte de nuestros estudiantes.

Sin lugar a dudas, la exposición de Stern, aquí resumida, representa una de las más claras y sistemáticas presentaciones de estrategias y técnicas de enseñanza de la cultura. Sin embargo, debemos estar prevenidos ante aquellas técnicas que conllevan una definición de cultura estática y monolítica, relacionada con lo que anteriormente denominamos la «metáfora de la cultura como objeto» (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999: 123).

En efecto, en concordancia con la definición de cultura antes aportada, debemos cuidarnos de aquellas actividades que nos plantean una visión monocroma de la cultura mediante el dictado de normas culturales o la descripción de costumbres, que frecuentemente no son universales sino particulares de una clase social o un colectivo determinado. No estamos aquí rechazando ninguna actividad, ni siquiera ninguna información, sino que planteamos, una vez más, la necesidad de una perspectiva crítica que nos permita contemplar la diversidad como rasgo definitorio de cualquier comunidad.

En el fondo, la gran pregunta respecto a la presencia de la cultura en la educación y en la enseñanza de idiomas es si seremos capaces de incorporar una nueva cultura a nuestro ser pluricultural mediante una modificación de nuestro conocimiento del mundo a través de la escolarización. Aunque no existen muchas investigaciones al respecto, Lantolf (1999: 45) concluye que parece que es posible re-estructurar la «organización conceptual» de adultos en determinadas circunstancias mientras que en otros contextos (como el aprendizaje en el aula) esto no parece posible. Es decir, en el poco tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua en el aula (refiriéndonos tanto a lengua materna como a lenguas adicionales), parece poco probable que tenga lugar una reestructuración de los modelos culturales adquiridos durante la socialización primaria y secundaria.

Desde una perspectiva sociológica clásica (Giner, Lamo de Espinosa y Torres, 1998: 695), la socialización es «el proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en que vive». Giddens (1989: 60) la define como el proceso por el cual un infante se convierte gradualmente en una persona con conciencia de sí misma y con conocimientos y destrezas propias de la cultura en la que

ha nacido.[65] Esta socialización del individuo es interaccional y depende de otros individuos (agentes personales) y también de las instituciones y los medios de comunicación social (agentes impersonales).

Rodrigo Alsina (1999: 67) nos recuerda que «cada persona ha nacido en una comunidad de vida en la que se ha socializado. La persona interioriza unas maneras de pensar, de sentir y de actuar. A partir de esta interiorización no sólo comprende el mundo de su comunidad, sino que éste se va a convertir en *su mundo*».[66] Es decir, mediante los procesos de socialización se adquieren, de forma dinámica y constructiva, los modelos culturales que configuran nuestra forma de pensar, sentir y actuar en el sentido anteriormente expuesto.

Además, se suelen distinguir tres tipos de socialización, normalmente presentadas en orden cronológico (aunque, obviamente, coinciden en algunos momentos en el tiempo): socialización primaria, secundaria y terciaria. La socialización primaria tiene carácter fundamental en la definición de la identidad del individuo y está relacionada con la vida en familia. Elementos tan importantes como la lengua materna (o primera lengua), la identidad de género y de clase, etc., aparecen en este momento.

La socialización secundaria, también a veces denominada socialización profesional o política, supone la participación en un contexto social más amplio que la familia, normalmente relacionado con el grupo de iguales (en sentido amplio) y las instituciones fundamentales de una sociedad (incluida la escuela). Giddens (1989: 77) añade respecto al grupo de iguales como agente de socialización que dada la proporción de mujeres que participan de la vida laboral y la consiguiente redefinición de la familia, las relaciones entre iguales en la escuela son ahora más importantes que nunca, siendo esta institución una influencia cada vez mayor en los procesos de socialización.

Por último, la socialización terciaria supone un proceso de concienciación, reflexión y transformación de los productos de las socializaciones primaria y secundaria bien por influencia de los medios de comunicación social o bien por contacto con diversos grupos sociales.

65. Giddens (*ibid.*) añade que la socialización no es un proceso de «programación cultural» pasivo sino que «incluso el recién nacido tiene necesidades o demandas que afectan al comportamiento de los que son responsables de su cuidado».

66. El mismo autor continúa recordándonos que el individuo no sólo interioriza las maneras de su comunidad de vida sino que «al mismo tiempo esta persona va a ser un elemento constitutivo de esta cultura e inevitablemente va a ayudar a su transmisión, su conservación y su transformación. Puede parecer contradictorio, pero téngase en cuenta que una cultura es dinámica y cambiante» (Rodrigo Alsina, 1999: 67).

Giddens (1989: 79) nos dice respecto a los medios de comunicación que, por un lado, proporcionan a los individuos una gran variedad de información que no se podría obtener de otra forma y, por otro lado, influyen en las actitudes y puntos de vista de los individuos de manera profunda. Realmente, los medios de comunicación son hoy un factor formativo de primera relevancia –nos caben dudas incluso acerca de la primacía socializadora de los medios sobre la escuela–; en todo caso, la escuela (junto a la familia) debe ocuparse de ellos para llevar a cabo una didáctica de los medios de comunicación en la cual la perspectiva crítica tenga un papel central.

Además, es evidente el peso de los medios de comunicación de masas en la construcción de la cultura nacional. Si la cultura se construye por medio de la comunicación, ¿cómo se comunican los individuos pertenecientes a la comunidad nacional si no es a través de los medios de comunicación de masas? No en vano los medios de comunicación de masas –los periódicos– surgen al mismo tiempo que el concepto de estado-nación, con la Ilustración. Además, esta reflexión es determinante, por ejemplo, para la construcción de «sentimientos nacionales» de etnocentrismo en relación con las migraciones, que puedan degenerar en actitudes y comportamientos racistas. Los elementos del modelo cultural nacional son gestionados a través de los canales de los medios de comunicación de masas, que deben ser, por tanto, objeto de acción crítica.

Tras esta revisión, podemos avanzar nuestra propuesta.[67] Ésta está relacionada con la socialización terciaria a través del contacto con la diversidad y con dos conceptos básicos: la «socialización rica» y la «conciencia cultural». La «socialización rica» supone familiarizar a nuestros estudiantes con una diversidad de contextos sociales y las personas en ellos implicadas (Trujillo Sáez, 2003b y 2005). El contacto con la diversidad es, al mismo tiempo, una experiencia de socialización y un factor de enriquecimiento, si está bien gestionada, de la socialización primaria y secundaria.

Nuestro planteamiento consiste en trabajar los procedimientos interpretativos y la apreciación de la diversidad de la sociedad y de las identificaciones múltiples del individuo. Esto no ocurre mediante la adquisición de conceptos, sino mediante la práctica comunicativa-interpretativa en multiculturalidad. Es decir, el objetivo es poner en contacto a nuestros alumnos y alumnas con la diversidad dentro de ellos mismos, en sus aulas, en sus ciudades, en el mundo.

67. Véanse Trujillo Sáez, 2002f y 2003a, para una propuesta global para la didáctica de la lengua.

Este concepto de «socialización rica» no supone una carga más para la práctica educativa sino que está en el centro de los objetivos educativos encargados a la escuela. Torres Santomé (2003: 21) expone que:

> [...] los centros de enseñanza son uno de los lugares en los que la sociedad delega la tarea de socializar a las nuevas generaciones, lo que significa ayudarles a comprender las conductas, modalidades de interrelación, formas de trabajo, estrategias de razonamiento, los juicios y las valoraciones que explican el modo de ser de las personas que integran la sociedad a la que pertenece el alumnado, así como las de otras comunidades diferentes.

Precisamente, es eso lo que se le pide a la didáctica de la lengua en relación con la cultura, que contribuya a los procesos de socialización mediante el contacto con la diversidad, procesos en los cuales el profesor es un mediador entre los estudiantes y las lenguas y las culturas (Byram y Risager, 1999: 58).

La «conciencia cultural» («*culture awareness*») (Trujillo Sáez, 2005) es el proceso de reconocimiento de la presencia de la cultura en los tres planos antes mencionados: conciencia acerca del hecho de que la diversidad es un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados (culturas) creando una rica matriz sociocultural (conciencia de multiculturalidad); acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando una de sus caras, a muy diversas situaciones sociocomunicativas (conciencia de pluriculturalidad); acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción de cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo (conciencia de interculturalidad). La didáctica de la lengua puede favorecer esta concienciación mediante la presencia de la diversidad sociocultural en el aula, el acceso a una variedad de experiencias comunicativas (lectoras por ejemplo, pero también cinematográficas, escénicas, etc.) y un enfoque crítico de la enseñanza.

De manera práctica, podemos llevar a cabo estas dos líneas de actuación, la «socialización rica» y la «conciencia cultual», de diversas maneras. La primera por importancia e inmediatez es a través del propio grupo de estudiantes. Para ello, la estrategia más potente que disponemos es la utilización del aprendizaje cooperativo para la gestión del aula.

El Aprendizaje Cooperativo (Dörney y Malderez, 2000; Crandall, 2000; Trujillo Sáez, 2002c; Casal Madinabeitia, 2005; Trujillo Sáez y Ariza Pérez, 2006) implica un trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Cada grupo está formado por entre dos y siete estudiantes que representan la diversidad presente en el aula (género, grupos étnicos, rendimiento escolar, etc.) y es precisamente la incorporación de la diversidad en el grupo lo que hace de este método de trabajo el más efectivo tanto para el aprendizaje de los contenidos como para el aprendizaje social y cultural. Es más, no podemos hablar de inteculturalidad en el aula si seguimos manteniendo esquemas autoritarios, individualistas o competitivos en la organización de la docencia.

Todo aprendizaje cooperativo comienza a través de dinámicas de grupo que permiten a los estudiantes ir mejorando sus destrezas interpersonales y grupales al tiempo que se forman los grupos de trabajo. Gradualmente, podemos utilizar otras estrategias más elaboradas (rompecabezas, investigación por grupos, torneos, etc.) para enriquecer el trabajo en la clase. Además, la eficacia del aprendizaje cooperativo no se mide exclusivamente en términos de aprendizaje de los contenidos (sobre el cual suele ejercer un beneficio evidente) sino también en términos de mejora de la atmósfera de clase, inter- e intragrupal.

Junto al aprendizaje cooperativo, el Consejo de Europa ha respaldado una herramienta docente y de aprendizaje que permite a los estudiantes acercarse a la diversidad multicultural, pluricultural e intercultural: el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL).[68] En palabras de Daniel Cassany (2006b), el PEL es un documento, íntimamente ligado al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en el cual se recoge información relevante sobre las lenguas que usamos o que nos rodean y las culturas con las que estamos relacionados, con el objetivo expreso de fomentar el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

Son muchas las posibilidades del *Portfolio Europeo de las Lenguas* para el desarrollo pluricultural de los estudiantes. A continuación se muestran tres ejemplos de actividades del PEL de Secundaria (analizadas con detalle en Trujillo, 2006):

- La actividad «Mis experiencias lingüísticas y culturales», que requiere que los estudiantes describan sus experiencias lingüísticas y culturales

68. Información disponible en: http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343

dentro y fuera de la escuela, lo cual permite tomar conciencia de la diversidad de experiencias que forman al individuo y se promueve la introspección y la reflexión acerca de la identidad personal.

- La actividad «Juego de detectives», del Material Complementario de la Guía Didáctica del PEL de Secundaria, que permite tratar cuestiones como el aprendizaje lingüístico y cultural que aportan los viajes y, por tanto, cómo contribuyen a la construcción de la identidad aportando experiencias culturales; además, podemos utilizar una versión de esta misma actividad para despertar la conciencia cultural y lingüística de nuestros estudiantes en relación con sus propias experiencias de movilidad.
- La actividad «El Abanico Lingüístico», que permite al estudiante analizar cómo la incorporación a diferentes grupos sociales y la participación en diversas experiencias van emparejadas con distintos usos de la lengua o el aprendizaje de otras lenguas.

Otra propuesta interesante para incorporar la cultura al aula es la etnografía (Byram y Fleming, 2001), a través de la cual el estudiante pretende acercarse a otros grupos sociales para comprender su cultura como parte del esfuerzo por aprender su lengua. Evidentemente, la etnografía es especialmente interesante si se desarrolla durante una estancia en el extranjero (Morgan, 2001).

La etnografía es el estudio detallado de la vida de un grupo de individuos en su contexto: «Se define la etnografía, de forma general, como el estudio de "otras" gentes y las estructuras sociales y culturales que dan sentido a sus vidas» (Barro, Jordan y Roberts, 2001: 82). Para realizar este estudio debemos observar, en principio, los comportamientos de los individuos de ese grupo y el contexto donde esos comportamientos tienen lugar (Nunan, 1992: 57). Llevar a cabo esta descripción significa tomar notas, hacer preguntas, buscar información, compartir con el grupo ciertas actividades, etc.

En segundo lugar, estas observaciones deben conducir a una interpretación de los fenómenos observados. Así pues, se necesita una segunda fase de reflexión cooperativa, en la cual distintos observadores aporten sus visiones sobre el tema. La utilización de múltiples observadores es un elemento interesante pues nos permite reflexionar sobre la diversidad no sólo en el grupo observado sino también en el grupo observador.

Cuando la etnografía se aplica en el aula quiere decir que son los estudiantes los que asumen el rol del etnógrafo. Byram y Esarte-Sarries

(1991: 15) relacionan la etnografía con el nuevo enfoque intercultural en la didáctica de las lenguas extranjeras. Los estudiantes, agrupados en estructuras de aprendizaje cooperativo, desarrollan una investigación etnográfica relacionada con los contenidos de las áreas curriculares. Para ello pueden interesarse por la comunidad escolar, por su entorno (familia y barrio) o por elementos más lejanos (centros de trabajo como una fábrica o una lonja pueden ser objeto de estudio). La virtud de la etnografía en el aula es ofrecer a los estudiantes «una oportunidad de vincular los conocimientos y la sensibilización culturales al progreso de su propia competencia comunicativa» (Barro, Jordan y Roberts, 2001: 82).

Para llevar a cabo este tipo de tareas debemos pensar, en primer lugar, cuál es el desarrollo normal de una investigación. Podríamos hablar de cinco pasos fundamentales:

1. **Determinar un área de interés** (ya sea motivado por lecturas, observación, comentarios, etc.); por ejemplo, «el periódico».
2. **Formular una pregunta**. La pregunta ha de ser tal que, por un lado, creamos que seremos capaces de responderla y, por otro lado, estimemos que merece la pena estudiarla; por ejemplo, «cómo se hace un periódico».
3. **Refinar y precisar al máximo la pregunta**; por ejemplo, «qué personas se ven implicadas» y «qué hace cada persona».
4. **Definir los datos que te hacen falta para responder a esa pregunta**; por ejemplo, «personas que trabajan en el periódico», «tiempo dedicado a cada sección», «lugares dónde se realiza cada tarea», etc.
5. **Preparar la investigación**: qué tipo de recogida de datos, análisis e interpretación son necesarios para responder a estas preguntas; por ejemplo, cuestionarios para los trabajadores del periódico, hojas de observación, etc.

Es necesario definir con claridad qué vamos a investigar y qué vamos a producir como resultado (un mural, un informe escrito, una narración o un reportaje fotográfico); si trabajamos en un contexto de segunda lengua o lengua extranjera, también hay que prever qué elementos lingüísticos vamos a necesitar para trabajarlos desde las estrategias de la didáctica de la lengua (presentación o revisión del vocabulario, introducción de funciones útiles, tipos de textos más frecuentes y sus características, etc.).

La primera parte de la tarea consiste en el contacto con la realidad que va a ser investigada. Una vez en el lugar, hay que recabar todos los datos

que nos sirvan para responder a la pregunta, llevando a cabo cada uno de los estudiantes la responsabilidad que le haya sido asignada; pueden trabajar de forma individual o por parejas y grupos que compartan responsabilidades. Como afirman Barro, Jordan y Roberts (2001: 87), «la participación etnográfica de campo exige que los estudiantes colaboren en las prácticas cotidianas que les rodean, que creen cada vez más oportunidades de comunicación a través del trabajo con sus informantes y que desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico».

Fundamentalmente serán dos tipos de actividades las que puedan realizar los estudiantes:

1. Observación directa: hojas de observación, grabaciones, diarios.
2. Preguntas: encuestas, entrevistas o cuestionarios.

Con estas actividades, se recogen los datos para la tarea.

De vuelta en el aula, los estudiantes se reúnen para llevar a cabo el análisis y la interpretación, y preparar la presentación pública, compartiendo la información que antes han recabado. Nos parece especialmente interesante el análisis interpretativo. En este tipo de análisis, el investigador intenta identificar y agrupar los datos según categorías. Esas categorías pueden originarse a partir de los datos mismos o pueden pertenecer a alguna teoría y ser aplicadas a los nuevos datos que posee el investigador. El objetivo, en cualquier caso, es buscar elementos comunes, regularidades o patrones que, una vez hallados, se aplican a nuevos datos para ser evaluados (y en este sentido está relacionado con la capacidad heurística del «saber aprender» propio de las competencias generales para el aprendizaje y uso de la lengua en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). En nuestro ejemplo podemos usar categorías como «personas implicadas», «lugares utilizados» y «actividades realizadas». Por último, se realiza una exposición pública, que al mismo tiempo sirve de demostración de la finalización de la tarea (para una posible evaluación), de objeto de aprendizaje para otros compañeros (de la misma clase o de otros niveles) y de motivación para futuras experiencias.

En resumen, la tarea etnográfica introduce un nuevo elemento en la didáctica de las lenguas, como explican Byram y Esarte-Sarries (1991: 12): el estudiante asume la actitud de alguien que desea aprender y comprender a los otros en sus propios términos, que realiza preguntas para establecer el significado de las acciones y los objetos, que combina críticamente la perspectiva del observador externo con la del participante en la acción.

Por tanto, esta tarea etnográfica en el aula reúne las siguientes características, que la hacen una tarea atractiva tanto para la formación del profesorado como para la enseñanza de la lengua (Barro, Jordan y Roberts, 2001: 87):

- Se trabaja sobre el terreno.
- Es necesario desarrollar un agudo sentido de convivencia con un grupo, confraternizando con ellos como seres culturales.
- Existe la posibilidad de acumular progresivamente las ideas, valores y conocimientos interaccionales necesarios para convertir a alguien en un miembro culturalmente competente de dicho grupo.
- Se requiere un enfoque holístico que pretenda tener en cuenta los entornos en que ocurre y se interpreta la acción.

Otro de los recursos mencionados en Byram y Fleming (2001) es el teatro. Para la socialización rica, la dramatización tiene dos rasgos especialmente interesantes: por un lado, el distanciamiento; por otro lado, la implicación global de la persona (en sus dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales):[69]

> El teatro como arte funciona de forma paradójica al acercar a los participantes al tema a través del compromiso emocional, pero, a la vez, manteniendo la distancia, dado que el contexto es de ficción. Se puede comparar a los actores con «observadores partícipes» comprometidos con el mundo social y, a la vez, lo suficientemente distanciados como para poder reflexionar sobre los resultados de dicho compromiso. (Byram y Fleming, *ibid.*: 151)

En este sentido, el teatro nos permite no sólo replicar la realidad sino también modificarla, explorando «realidades» a las que no tenemos accesos en la vida real. Mediante el teatro como práctica de socialización rica podemos participar en modelos culturales que nos son ajenos y experimentar con ellos (Heathcote y Bolton, 2001: 172-180). Rodríguez López-Vázquez (2001: 90) defiende que, en realidad, este es el valor de la literatura en la educación:[70]

69. Cristina Pérez Valverde (2002: 7) descubre la relación entre la actividad dramática y la educativa basada en dos conceptos fundamentales: actuación (en el sentido de producción de un resultado significativo) y comunicación (en el sentido de transmisión de un mensaje valioso); además, ambas actividades proporcionan a los participantes una experiencia que exige implicación afectiva y cognitiva.

70. Véase, además, Rodríguez López-Vázquez (1996 y 1997) sobre el teatro.

> Si la Literatura tiene un valor dentro de la educación es porque nos propone situaciones, conductas, tipos, conflictos o itinerarios vitales que difícilmente podríamos encontrar en nuestro entorno cotidiano... La Literatura ofrece modelos a través de los cuales podemos entender mejor las relaciones humanas y podemos afrontar los avatares de la vida.

Sin embargo, como en cualquier otra actividad compleja, es necesario un planteamiento serio respecto al teatro. Rodríguez López-Vázquez (1999: 26-7) ya nos advierte que los libros de texto incluyen actividades teatrales, pero no son válidas si se limitan a proponer la realización de decorados y la asignación de papeles y turnos de palabra, es decir, factores externos al propio texto y a la representación. Al contrario, el teatro nos ofrece la posibilidad de diseñar tareas globalizadoras con un objetivo cultural y está en la mano del profesor explotar las muchas posibilidades que éste ofrece no sólo en los aspectos «superficiales» (decorados, etc.) sino en aspectos de gran interés cognitivo y cultural.

En resumen, tomamos las palabras de Cristina Pérez Valverde (2002b: 16) cuando afirma que la dramatización puede jugar un papel importante en la comprensión y aceptación del otro gracias a las técnicas de distanciamiento, como, por ejemplo, si se ralentiza o congela la acción, se da voz a los pensamientos de los personajes, se representan escenas concretas desde diferentes perspectivas, etc.

El mismo enfoque puede tener la utilización de la literatura en el aula. Bruner (1987: 132) nos recuerda que:

> [...] en la medida en que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación, la educación llega a formar parte de [la] «elaboración de la cultura». El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos. Es a la vez un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos.

Evidentemente, esto justifica el uso de la literatura en la didáctica de la lengua dado que, entre otras razones, la creación literaria y el estudio de obras literarias como artefactos culturales puede abrirnos las puertas a la negociación de significados. A través de la literatura, el estudiante puede trabajar lo que Chick (1996: 345) ha llamado «entrenamiento de la conciencia» («awareness training»), que implica concentrarse en los pro-

cesos de interpretación más que en la superficie de la forma del mensaje, es decir, tomar conciencia del carácter inferencial e interpretativo de la comunicación para establecer hipótesis de significado desde una postura empática.

Otro elemento interesante para la socialización rica son las tecnologías de la información y la comunicación. Por un lado están los medios de comunicación de masas «tradicionales»: televisión, radio y prensa. Estos medios de comunicación son los mecanismos para la construcción de la cultura nacional, autonómica y local, según el caso, tomando incluso en consideración sus vínculos con los partidos políticos y las grandes industrias. Precisamente, la relación de los medios con el poder requiere una mirada crítica que desvele cómo se construyen esas «culturas políticas» (véanse, entre otros, Guillén Díaz, Calleja Largo y Garrán Antolinez, 2005, para un análisis de la publicidad en la prensa escrita en relación con la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera).

Además, las «nuevas tecnologías» nos pueden permitir poner en contacto a nuestros estudiantes con otras realidades a través de la red, en lo que podríamos llamar una socialización virtual. El chat, el correo electrónico, la videoconferencia, la navegación a través de la red, etc., constituyen nuevas formas de estar en el mundo con las cuales, además, nuestros estudiantes están totalmente familiarizados (Trujillo, Torrecillas y Salvadores, 2004).

Sin embargo, tras una cierta primera fascinación y aun reconociendo su valía, debemos mantener alerta nuestra capacidad crítica ante las tecnologías de la información y la comunicación. En primer lugar, debemos preguntarnos cómo afectan a nuestra capacidad comunicativa a través de la modificación de los entornos comunicativos (véase, por ejemplo, Borda Crespo, 2002, para una reflexión en torno a la influencia de las TICs en la lectura); en segundo lugar, debemos saber cómo afectan a nuestra capacidad argumentativa y crítica a través de la sobreabundancia de información difícil de contrastar. De ambas capacidades depende, en gran medida, nuestra competencia intercultural.

En este sentido, es necesario desarrollar una «literacidad crítica» (Cassany, 2006a) que nos permita leer los medios tradicionales y nuevos desde una atalaya adecuada. Al tiempo que aparecen nuevos modelos de discurso, debemos incorporar nuevas destrezas que nos permitan situar los textos en sus contextos históricos, reconocer a los emisores en sus estratos de poder, percibirnos como sujetos que pueden decidir a pesar, a favor y en contra de la fuerza argumentativa de la publicidad. Evidentemente, esta nueva habilidad es una tarea compartida de la familia y de la

escuela, pero los profesores y las profesoras son agentes privilegiados que pueden comunicar las claves de una lectura crítica de los medios en el espacio textualmente rico de la escuela.

También, como propone Kramsch (2001: 34), podemos ver «la producción lingüística de los estudiantes como productos culturales propiamente dichos» y utilizar la producción de textos para, tras una comparación de estos productos, tener la oportunidad de «interpretar las razones por las que quieren escribir una cosa y no otra y la forma en que lo hacen, y de reflexionar sobre el porqué de sus opciones a diferencias de otros». En este sentido, la Retórica Contrastiva puede proporcionar ideas y métodos de trabajo especialmente interesantes (Leki, 1991; Connor, 1996 y 2001; Panetta, 2001; Trujillo Sáez, 2001a y 2001b). Además, estas producciones lingüísticas forman parte de los materiales recogidos por el Portfolio Europeo de las Lenguas, antes ya mencionado.

En referencia a la producción de los estudiantes, hay un ámbito especialmente interesante del trabajo textual: la argumentación. Tampoco es una tarea sencilla explicar el sentido de un término sobre el cual ya reflexionó Aristóteles en su *Retórica*, y que ha acumulado significados tras más de dos mil años de trayectoria. De la enorme cantidad de textos en los cuales se ha estudiado recientemente la argumentación destaca uno, el *Tratado de la Argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), en el cual presentan «las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento» (ibid.: 34). En este sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca definen la argumentación desde el punto de vista de su función, como deja bien claro el siguiente párrafo:

> El objetivo de toda argumentación [...] es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree en ellos una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno. (*ibid.*: 91)

Joaquim Dolz (1993) utiliza la expresión «situación argumentativa» al referirse a una controversia sobre la cual los interlocutores han de tomar partido intentando convencerse (intelectualmente) o persuadirse (afectivamente) los unos a los otros; esta «situación argumentativa» puede tener diversas realizaciones verbales, no necesariamente en forma de texto argumentativo (una narración puede convencer o persuadir tan poderosa-

mente como un texto argumentativo, como demuestran cotidianamente los anuncios publicitarios con estructuras narrativas).

De esta forma, Dolz define el discurso argumentativo como una forma de diálgo con los pensamientos del interlocutor con la intención de transformar su opinión. El discurso argumentativo sí se refiere tanto a la situación argumentativa como a las propiedades del texto argumentativo, incluyendo argumentos y contraargumentos (Dolz, *ibid.*: 68). Además, siguiendo esta definición se han planteado diversas formas de análisis de la argumentación desde un punto de vista textual, como resumen Bassols y Torrent (1997: 29-68).

Sin embargo, la argumentación no es sólo un modelo textual, es decir, sólo un fenómeno lingüístico; la argumentación es un acto comunicativo cultural, por dos razones fundamentales y ligadas a las definiciones de cultura y comunicación: en primer lugar, la argumentación representa el esfuerzo cognitivo por crear argumentos con la pretensión de modificar el entorno cognitivo de nuestro interlocutor; en segundo lugar, la argumentación supone la actitud adecuada para aceptar una línea de pensamiento diferente al propio y la posibilidad de ser convencido o persuadido por sus argumentos. Es decir, el discurso argumentativo proporciona la base para trabajar en los aspectos mencionados por Byram, Morgan *et al.* (1994: 16-40) como los objetivos de la enseñanza de la lengua-cultura: desarrollo moral y cognitivo, empatía y actitudes.

Dentro de la didáctica de la lengua, la argumentación permite aspirar a un doble objetivo: el desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo de la competencia intercultural. Para ello, la argumentación permite utilizar dos estrategias metodológicas que apunten al desarrollo de estas competencias: el trabajo con «temas generadores» y el planteamiento de la crítica.

La expresión «temas generadores» proviene del trabajo de Paulo Freire y es el mecanismo para desarrollar su visión de la educación para la libertad, a la cual se refiere Freire como «educación problematizadora». La didáctica de la lengua es interpelada por la idea de los temas generadores para incorporar elementos tradicionalmente considerados problemáticos. Desde nuestra perspectiva la escuela no puede inmiscuirse de ciertos problemas de la sociedad puesto que si la reflexión crítica no se hace dentro de la escuela se deja la socialización en manos de estructuras de control como los medios de comunicación, elementos de la normalmente denominada educación informal.

Estos temas generadores representan, pues, el problema sobre el cual plantear la argumentación en el marco antes comentado del aprendizaje

cooperativo. Pero no podemos limitarnos a discutir los problemas, sino que debemos aspirar a plantear soluciones en la medida de las posibilidades tanto de nuestros estudiantes como de nosotros mismos.

De esta forma llegamos al planteamiento de la crítica como elemento del discurso argumentativo. La crítica, entendida como un proceso de reflexión-acción, es tanto una herramienta para la argumentación, pues es lo que nos permite el análisis para la argumentación, como el resultado de la argumentación, pues el discurso argumentativo sienta las bases para la reflexión y la acción (véase Trujillo Sáez, 2002d, para un análisis más completo de las posibilidades didácticas de la argumentación para el desarrollo cultural).

La selección de contenidos y materiales es otro elemento decisivo en relación con los objetivos de la multi-, la pluri- y la interculturalidad. En este sentido, los materiales, incluyendo el libro de texto (Alptekin, 1993; Cortazzi y Jin, 1999; Gray, 2000), son mediadores culturales que no sólo nos aportan datos culturales sino que no son neutros, representan una selección (y, por tanto, una construcción interpretativa) de la realidad por parte de los autores.

Desgraciadamente, como advierte F. Cerezal (1999: 22), «la mayor parte de los materiales y los libros de texto proporcionan una visión sesgada, tópica y superficial de los aspectos culturales de la lengua aprendida, que tiende a producir imágenes estereotipadas en el alumnado». En ciertos casos, incluso, son los propios libros de texto creadores de diferencia y fuente de racismo (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999b).

Kramsch (1993: 205-6) propone cuatro formas de tratar lenguaje y cultura en el contexto educativo: primero, establecer una «esfera de interculturalidad», lo cual significa no sólo una transferencia de información sino una reflexión profunda acerca de la cultura propia y ajena; en segundo lugar, enseñar cultura como un proceso interpersonal destinado a comprender el fenómeno de «otredad», es decir, la puesta en contacto con personas y grupos con perspectivas (o pertenencias) distintas a las nuestras (véase, entre otros, Guijarro Ojeda, 2004 y 2006); en tercer lugar, enseñar cultura como diversidad,[71] reconsiderando, además de la nacionali-

71. El original de Claire Kramsch (1993: 206) habla de «teaching culture as difference», pero las precisiones de García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano (1999: 17) acerca de la distinción entre diferencia y diversidad así como sobre los riesgos de la diferencia en la construcción de la interculturalidad nos aconsejan preferir el concepto de diversidad frente a otros casi sinónimos.

dad, la importancia de la edad, el género, el origen regional y étnico, la clase social como bases de la identidad; y, por último, cruzar las fronteras existentes entre las diferentes disciplinas científicas e incluir elementos de otras ciencias humanas: sociología, etnografía, antropología, etc.

Llevar a la práctica estas cuatro formas de enseñanza de la lengua y la cultura no es una tarea sencilla. Kramsch (*ibid.*: 229-231) propone las siguientes estrategias:

1. Constructos personales: comparaciones entre fenómenos dentro de nuestra propia cultura, normalmente para comprender un fenómeno más complejo o más abstracto a partir de uno más simple o concreto.
2. *Role-plays*, como en el siguiente ejemplo (adaptado aquí a un grupo de estudiantes españoles): «Se te ofrece un puesto como profesor de español en los Estados Unidos. Tienes un cuatrimestre para enseñar toda la historia de España. ¿Qué acontecimientos destacarías para ayudar a sus estudiantes a comprender mejor la España actual?»
3. *Desde la Ciudad X con amor*: «Compra o confecciona una postal de tu ciudad para enviársela a un amigo tuyo extranjero que nunca ha visitado tu país».
4. *Tras el espejo*: «Usando transparencias y folletos, piensa qué imagen te gustaría enviarle a un amigo tuyo extranjero que nunca ha visitado tu país».
5. *Érase una vez…*: consiste en construir una versión moderna de los cuentos tradicionales para descubrir los estereotipos que subyacen en ellos.
6. Construir un contexto cultural: «Escribe un final que sea consistente con lo que conoces de los personajes y el contexto cultural donde tiene lugar la acción».

En un plano práctico y destinado a la educación primaria, Baggio y Megías (1999: 55-60) presentan una guía y sugerencias para el intercambio escolar, que incluye la utilización de los siguientes recursos:

a) Cartas individuales y colectivas (vía fax, correo tradicional o correo electrónico).
b) La caja cultural: el envío y la recepción de una colección de elementos con gran valor simbólico dentro de una comunidad cultural abre un espacio para la curiosidad y la interpretación en el aula.
c) Visionado de vídeos.
d) Narración de historias.

e) Álbumes de recortes sobre temas relevantes en una comunidad cultural concreta.
f) Realización de encuestas.
g) Envío y recepción de «manualidades» realizados por estudiantes de otras comunidades culturales.

Byram y Cain (2001: 38-51) muestran un ejemplo de «intervención didáctica» que puede ser interesante en programas de intercambio de estudiantes. En un proyecto francobritánico, tras detectar ciertos problemas actitudinales y de estereotipos y prejuicios entre estudiantes británicos y franceses de educación secundaria, se eligieron los temas[72] y los materiales educativos (utilizando, fundamentalmente, el criterio de «diferencia de contenido» que supone un esfuerzo intelectual de interpretación de los referentes de la otra cultura, siempre adaptado al nivel intelectual de los estudiantes) y se especificaron los objetivos generales y específicos (*ibid.*: 43):

Objetivos generales	**Objetivos específicos**
1. Favorecer la adquisición de una competencia cultural, es decir, la capacidad de interpretar los fenómenos sociales con los que los estudiantes pueden encontrarse durante su contacto con otra cultura. 2. Ayudar a los estudiantes a desarrollar tanta flexibilidad como se vean capaces de aceptar respecto a otros sistemas interpretativos y relacionarlos con el suyo.	1. Permitir que los estudiantes reconsideren la posición de su propia cultura y sus prácticas culturales en comparación con las de otra comunidad. 2. Hacer hincapié en el curso sobre la sociedad y prácticas culturales de los estudiantes. 3. Facilitar a los estudiantes un cuerpo de conocimientos sobre algunos aspectos de otro país y sus prácticas culturales.

Con estos planteamientos, se llevó a cabo una actuación didáctica en tres fases (Byram y Cain, 2001: 44):

- Primera etapa: Evaluación de los conocimientos y percepciones de los estudiantes.

72. En el caso francés, los temas eran la vivienda, la educación, la monarquía y la república, las instituciones políticas, la sociedad multirracial y los deportes. En el caso inglés, fueron la familia (asignación de nombres, ceremonias, comidas, diferentes estructuras familiares, etc.), la educación, el trabajo, la identidad regional. Se puede observar que «el equipo francés introdujo una dimensión histórica más fuerte en sus materiales y métodos [mientras que] el equipo inglés se apoyó en la sociología, la antropología social y la etnografía» (Byram y Cain, 2001: 43).

- Segunda etapa: Análisis de las percepciones/estereotipos descubiertos durante la anterior etapa.
- Tercera etapa: Enriquecimiento informativo y yuxtaposición de los dos sistemas culturales para que el sistema nativo deje de ser el dominante.

Esto se complementa, además, con la evaluación, cuyo «objetivo fundamental consistió en explorar la capacidad de los alumnos para analizar y relacionar unas culturas con otras» (Byram y Cain, *ibid.*: 49). Ésta se llevó a cabo mediante una diversidad de mecanismos, entre los cuales los autores destacan comentar y explicar «las reacciones de algunos franceses a vivir en un entorno inglés» o «una simulación en la que los alumnos tenían que servir de mediadores en la diferencia de usos entre ingleses y franceses con respecto al uso de uniformes escolares».

Por nuestra parte, hemos utilizado algunas actividades que nos permiten trabajar los objetivos multiculturales, pluriculturales e interculturales en el aula. Obviamente, las actividades no se muestran para su utilización directa en el aula, sino como posibilidades de trabajo en relación con los objetivos antes expuestos. Estas actividades han sido diseñadas para la formación del profesorado en el marco del proyecto *LEA* (*Language Educator Awareness*) del Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa.[73]

Como hemos visto, dos de los conceptos fundamentales en la comprensión de la cultura son las metáforas de la «cultura como objeto» y como «espacio cerrado». La cultura no es un objeto que pueda ser «transmitido» de padres a hijos; es, más bien, reconstruida mediante un proceso complejo de comunicación inferencial. Esta idea da pie a una actividad de reflexión y escritura.

Por parejas, los estudiantes tienen que pensar qué diferencias y qué similitudes existen entre sus abuelos, sus padres y ellos en temas como religión, política, sexo, la familia y las relaciones generacionales, el compromiso cívico, etc. Con el resultado de su reflexión se puede construir un cuestionario con el cual entrevistar a sus padres y abuelos y, posteriormente, un informe en el que se muestren las diferencias entre las tres generaciones. Estas similitudes y diferencias son el producto de la comunicación dentro del núcleo familiar en oposición a las múltiples identificaciones de cada uno de los miembros de la familia y representan un buen ejemplo de re-construcción de la cultura familiar.

73. Información disponible en http://www.ecml.at/mtp2/LEA/Default.htm.

Otro concepto de gran importancia es la pertenencia a una única cultura. Todo individuo conforma su identidad mediante la pertenencia a múltiples comunidades y la vivencia de múltiples experiencias. La metáfora de un mosaico con límites difusos refleja con mayor certeza la formación de la identidad que la definición esencialista de una oración copulativa del tipo «yo soy X». En realidad, uno de los preconceptos más extendidos es que pertenecemos, fundamentalmente, a una cultura. Curiosamente, dependiendo del contexto, esta «única» cultura cambia: a veces puede ser la cultura occidental; a veces, la cultura cristiana; a veces, la cultura española, etc. Sin embargo, en cada «presentación de identidad» cada una de esas culturas a la que pertenecemos se muestra como un espacio cerrado de identificación por oposición. Para contrarrestar este preconcepto, podemos realizar la actividad denominada el «examen de identidad».

La justificación de esta actividad proviene de las palabras de Appleton (1983: 223; traducción del autor): «La educación multicultural debería empezar donde se encuentre la gente. Cada uno debería empezar por confrontar su propia identidad y sus propios antecedentes étnicos». Por ello, siguiendo el ejemplo de Amin Maalouf (2001) en su libro «Identidades Asesinas», se plantea el problema de la identidad y su definición. Se reflexiona sobre el sentido de las palabras de Maalouf (2001: 28):

> Todos los seres humanos, sin excepción alguna, poseemos una identidad compuesta... (pero, además) la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia.

Normalmente, no consideramos que la identidad está formada por múltiples pertenencias (pluriculturalidad) y no por una sola, pero este reconocimiento es fundamental para apreciar la diversidad como rasgo humano, que a su vez es la puerta de entrada hacia la multiculturalidad y la interculturalidad.

Para reflexionar sobre esto, leemos un fragmento del libro «Identidades Asesinas» de Amin Maalouf (2001: 24-28), donde explica sus «múltiples identidades». Cada estudiante hace «examen de identidad», repasando las múltiples pertenencias que configuran su vida. Por parejas, se contrastan los resultados del examen para ver las coincidencias y las divergencias. Se hace una lista de pertenencias comunes. El gran grupo se reúne para comparar las pertenencias y hacer un listado de pertenencias comunes que configuran nuestra identidad. En resumen, consiste esta

actividad en lanzar una «mirada pluricultural» en el sentido de Rodrigo Alsina (1999: 70):

> En ocasiones es difícil tomar conciencia [del] mestizaje cultural porque la percepción humana es selectiva. Esta percepción selectiva nos lleva a fijarnos en aquellos fenómenos de la vida cotidiana que reafirman una concepción preconcebida de la realidad. De esta forma, vamos reafirmando nuestra visión de la realidad porque vemos, prioritariamente, lo que la reafirma. Todo modo de ver es una forma de no ver, de ocultar...Se trata sólo de hacer una mirada pluricultural a nuestro alrededor para darnos cuenta de la cantidad de manifestaciones culturales que se consideran como propias y que tuvieron su origen en comunidades de vida que en la actualidad se consideran como culturalmente distintas...Es necesario adquirir una mirada pluricultural que nos permita distancionarnos de la cultura en que hemos sido socializados para, por un lado, ser autorreflexivos en relación con la propia cultura y, por otro lado, llegar a comprender el punto de vista de otras culturas.

Además, es importante percibir que ni siquiera estas pertenencias que podemos haber señalado en el «examen de identidad» son del mismo grado; algunos individuos están más implicados en un grupo y otros están menos implicados, de igual forma que algunos están más cerca del núcleo de poder y otros más lejos.

Así, un resultado frecuente del «examen de identidad» es la relación entre cultura e identidad con tres conceptos: estado-nación, religión y (en ciertos contextos) etnia (Baumann, 2001). La crítica de la relación privativa de la cultura y la identidad con estos tres conceptos es fundamental para avanzar hacia una definición de cultura más amplia y mejor relacionada con la realidad plural del individuo y la sociedad.

Conclusión

La educación, y de manera particular la enseñanza de la lengua, tiene ante sí el reto fundamental del siglo XXI: gestionar la diversidad. Frente a una visión engañosamente monocultural, la realidad nos muestra un panorama de diversidad lingüística y cultural en cada aula como nunca hasta ahora había ocurrido. Las educadoras y los educadores no sólo han de saber responder a esta diversidad sino que, partiendo del reconocimiento de su riqueza, aprovecharla para el beneficio de todo su alumnado.

En este texto hemos intentado reflexionar sobre las variables de esta diversidad: cultura, comunicación y lenguaje. Estos tres conceptos, enlazados entre sí, son al mismo tiempo el producto y los medios con los cuales trabajan maestros y maestras, lo cual justifica la reflexión y el análisis al que deben ser sometidos.

A partir de este trabajo teórico hemos establecido tres principios que rigen nuestra práctica: toda comunidad (nacional, local, laboral, familiar...) es multicultural; todo individuo es pluricultural; toda comunicación es intercultural. Por ello, la «didáctica de la cultura», más que implicar contenidos conceptuales, ha de considerarse desde la perspectiva de los procedimientos y las actitudes para la profundización en estos tres conceptos derivados del término raíz «cultura».

Por ello, junto al amplio catálogo de propuestas didácticas disponible en el mercado, proponemos aquí la «socialización rica» y la «conciencia cultural» como mecanismos de trabajo. La primera supone entrar en contacto con la diversidad en la sociedad; la segunda propone un trabajo de reflexión sobre cómo es la sociedad, cómo es el individuo y cómo es la comunicación.

En resumen, los objetivos de la enseñanza de la lengua en la educación han sido ampliados para incorporar la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad. Kohonen *et al.* (2001: 2, traducción del au-

tor) estudian los cambios ocurridos en la didáctica de la lengua y ésta es una de las ideas que señalan:

> La enseñanza de la lengua tiene una meta más amplia que el desarrollo de las destrezas comunicativas y lingüísticas. Contribuye a la tarea más general de contribuir al desarrollo personal de los estudiantes y, de esta forma, a su educación para la vida en una sociedad cambiante.

La enseñanza de lenguas, en definitiva, debe recuperar la ambición educativa, humanista y cultural que en sus orígenes tuvo. No es sólo enseñar a leer o a escribir, sea cual sea la lengua, sino contribuir a construir un mundo mejor a través de la comunicación y el lenguaje. Este es el reto al que nos enfrentamos las profesoras y los profesores:

> Un profesor de lenguas hace algo más relevante que «enseñar un idioma». Es un agente clave en los procesos sociales y, por tanto, tiene que incorporar en su formación la perspectiva social de su tarea docente. Y, porque resulta un agente esencial en el proceso social de la comunicación y representación transnacional e intercultural, debe asumir esa perspectiva social que se deriva del rol que juegan las lenguas en los procesos de transformación de una comunidad, de todo un pueblo y, en definitiva, en el proceso de transformación global de la comunicación que caracteriza a la postmodernidad. (Vez Jeremías, 2004: 13)

Bibliografía

AA.VV. (1999), «Diez experiencias en torno a los derechos humanos: Escuelas Asociadas a la UNESCO», *Cuadernos de Pedagogía*, 27, 66-75.

ACERO, J. J., E. BUSTOS, y D. QUESADA (1989), «La Hipótesis del Relativismo Lingüístico», *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*; Madrid, Cátedra, 254-262.

ACTON, W. R., y J. WALKER DE FELIX (1986), «Acculturation and mind»; en Valdes, J. M. (ed.), *Culture bound*, Nueva York, Cambridge University Press, 20-32.

ADASKOU, K., D. BRITTEN, y B. FAHSI (1990), «Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco», *ELT Journal*, 44 (1), 3-10.

AGUIRRE, A. (ed.) (1982), *Conceptos Clave de la Antropología Cultural*, Madrid, Daimón.

ALPTEKIN, C. (1993), «Target-language culture in EFL materials», *ELT Journal*, 47 (2), 136-143.

— (2002), «Towards intercultural communicative competence in ELT», *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.

ALPTEKIN, C. y M. ALPTEKIN (1984), «The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries», *ELT Journal*, 38 (1), 14-20.

ÁLVAREZ, I. y C. GARRIDO (2001), «Strategies for the development of multicultural competence in language learning»; en Coleman, J. A., D. Ferney, D. Head, y R. Rix (eds.), *Language-Learning Futures. Issues and strategies for modern languages provision in higher education*, Londres, Centre for Information on Language Teaching and Research, 150-185.

ANDERSON, B. (1991), *ImaginedCommunities*, Nueva York, Verso.

APPLETON, N. (1983), *Cultural pluralism in education*, Nueva York, Longman.

ARANGUREN GONZALO, L. A. y P. SÁEZ ORTEGA (1998), *De la Tolerancia a la Interculturalidad: Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Madrid, Anaya.

ATKINSON, D. (1999), «TESOL and Culture», *TESOL Quarterly*, 33 (4), 625-654.

AZURMENDI, M. (2003), *Todos somos nosotros*, Madrid, Santillana.

BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

BAGGIO, R. y M. MEGÍAS (1999), «Guía y sugerencia para el intercambio escolar»; en Cerezal, F. (ed.), *Enseñanza y Aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa Ediciones, 49-62.

BARRO, A., S. JORDAN y C. ROBERTS (2001), «La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo»; en Byram, M., y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 82-103.

BASSOLS, M. y A. M. TORRENT (1997), *Modelos Textuales*, Barcelona, Octaedro.
BAUMAN, Z. (2002), *La cultura como praxis*, Barcelona, Paidós.
— (2003), *Comunidad: Hacia la seguridad en un mundo hostil*, Madrid, Siglo XXI.
BAUMANN, G. (2001), *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Paidós.
BELINCHÓN, M., J. M. IGOA y A. RIVIÈRE (1994), *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría,* Madrid, Trotta.
BERNAUS, M. (2004), «Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas», *Glosas Didácticas*, 11, 3-13.
BLACKBURN, S. (1994), *The Oxford Dictionary of Philosophy*, Oxford, Oxford University Press.
BLOOM, A. (1981), *The linguistic shaping of thought: A study in the impact of language on thinking in China and the West*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
BOAS, F. (1938), *The mind of primitive man*, Nueva York, MacMillan.
BODLEY, J. H. (2000), *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System,* Mountain View, C. A., Mayfield Publishing Co. Disponible en *http://www.wsu.edu:8001/vcwsu/commons/topics/culture/culture-definitions/bodley-text.html*
BORDA CRESPO, I. (2002), «Libros electrónicos para lectores obstinad@s»; en Hoyos Ragel, M. C., R. Gómez Gómez, M. Molina Moreno, B. Urbano Marchi, y J. Villoria Prieto (eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI: Actas del VI Congreso de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1133-1144.
BOURDIEU, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press.
— (1999), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
— (2000), *Cuestiones de Sociología*, Madrid, Istmo.
BROOKS, N. (1986), «Culture in the classroom»; en Valdes, J. M. (ed.), *Culture Bound*, Cambridge, Cambridge University Press, 123-129.
BROWN, G. (1990), «Cultural values: the interpretation of discourse», *ELT Journal*, 44 (1), 11-17.
BROWN, H. D. (1986), «Learning a second culture»; en Valdes, J. M. (ed.) *Culture bound*, Nueva York, Cambridge University Press, 33-48.
BRUNER, J. (1987), *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
— (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
BUENO, A. (1995), «Sociolinguistic and Sociocultural Competence»; en McLaren, N., y D. Madrid, *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, 345-374.
BUENO, G. (1978), «Cultura». Tomado el 4 de marzo de 2000 de *El Basilisco*, 4, 64-67. Sitio web: *http://www.filosofia.org/gru/sym/syms004.htm.*
— (1997), *El mito de la cultura*, Barcelona, Prensa Ibérica.
BURKE, L., T. CROWLEY y A. GIRVIN (2000), *The Routledge Language and Cultural Theory Reader,* Londres, Routledge.
BYRAM, M. (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matters.
— (1994), *Culture and language learning in higher education*, Clevedon, Multilingual Matters.
— (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
BYRAM, M. y V. ESARTE-SARRIES (1991), *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matters.
BYRAM, M. y C. MORGAN, *et al.* (1994), *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture,* Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. y K. RISAGER (1999), *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. y A. CAIN (2001), «Civilisation/Estudios Culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas»; en Byram, M., y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press, 38-50.

BYRAM, M. y M. FLEMING (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives,* Cambridge, Cambridge University Press.]

BYRAM, M., A. NICHOLS y D. STEVENS (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice,* Clevedon, Multilingual Matters.

CAMPS, A. (1998), «La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura»; en Mendoza Fillola A. (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Horsori, 33-48.

CANAGARAJAH, A. S. (1999), *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

CANALE, M. (1983), «From communicative competence to communicative language pedagogy»; en Richards, J. C., y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Harlow, Essex, Longman, 2-27.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics,* 1, 1-47.

CANDELIER, M (ed.) (2004), *Janua Linguarum – The gateway to languages*, Graz, Council of Europe.

CASADO VELARDE, M. (1988), *Lenguaje y Cultura,* Madrid, Síntesis.

CASAL MADINABEITIA, S. (2005), *Enseñanza del inglés: aplicaciones del aprendizaje cooperativo.* Badajoz, @becedario.

CASMIR, F. L. (1993), «Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication»; en Deetz, S. A., *Communication Yearbook/16*, Londres, Sage, 407-428.

CASSANY, D. (2006a), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.

— (2006b), «Del portafolis a l'e-PEL», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 39, 7-16.

CASSON, R. (1983), «Schemata in cognitive anthropology», *Annual Review of Anthropology*, 12, 429-462.

CASTRO PRIETO, P. (1999), «La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural», *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.

CEREZAL SIERRA, F. (1996), «Foreign Language Teaching Methods»; en McLaren, N., y D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, 161-186.

— (1999a), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa Ediciones.

— (1999b), «Lenguas modernas e interculturalidad en la Educación Primaria en Gran Bretaña, Grecia, Italia y España»; en Cerezal, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa Ediciones, 11-24.

CHEVALLARD, Y. (1991), *La trasposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHICK, J. K. (1996), «Intercultural communication»; en McKay S. L., y N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Nueva York, Cambridge University Press, 329-348.

CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA, The MIT Press.
COLECTIVO AMANI (2004), *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
COLLIER, M. J. (1994), «Cultural Identity and Intercultural Communication»; en Samovar, L. A., y R. E. Porter, *Intercultural Communicaiton: A Reader*, Belmont, California, Wadsworth Publishing, 36-44.
CONNOR, U. (1996), *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, Nueva York, Cambridge University Press.
— (2001), «Changing Currents in Contrastive Rhetoric: New Paradigms»; en Moreno, A. I., y V. Colwell (eds.), *Perspectivas recientes sobre el Discurso,* León, Universidad de León, 27-56.
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2004), *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una Política Lingüística para la Socidad Andaluza*, Sevilla, Junta de Andalucía.
CONSEJO DE EUROPA (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment,* Cambridge, Cambridge University Press.
CORDOVILLA VILLENA, A. (2001), «Consideraciones sobre cultura y aprendizaje de lenguas extranjeras»; en Perales, F. J. (*et al.*), *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas «Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI»,* Granada, Grupo Editorial Universitario, 963-973.
CORTAZZI, M. y L. JIN (1999), «Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom»; en Hinkel, E. (ed.), *Culture in second language teaching and learning*, Nueva York, Cambridge University Press, 196-219.
— (2002), «Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities»; en *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon*, Boston, University Press of America, 79-78.
CRANDALL, J. (2000), «El aprendizaje cooperative de idiomas y los factores afectivos»; en Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 243-262.
DAMEN, L. (1987), *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Reading, Ma., Addison-Wesley Publishing Company.
D'ANDRADE, R. (1987), «A folk model of the mind»; en Quinn, N., y D. Holland (eds.), *Cultural models in Language and Thought*, Nueva York, Cambridge University Press, 112-148.
— (1990), «Some Propositions about the relations between culture and human cognition»; en Stingler, J. W., R. A. Shweder, and G. Herdt, *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*, Nueva York, Cambridge University Press, 65-129.
— (1995), *The development of cognitive anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.
DANESI, M. y P. PERRON (1999), *Analyzing cultures: an introduction and handbook*, Bloomington, Indiana, Indiana University Press.
DEVITT, M. y K. STERELNY (1987), «Linguistic Relativity»: en Devitt, M., y K. Sterelny, *Language and Reality: An Introduction to the Philosophy of Language*, Oxford, Basil Blackwell, 172-184.
DÍAZ DE RADA, A. y H. VELASCO MAÍLLO (1996), «La cultura como objeto», *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, 6-12.
DÍAZ ROSAS, F. (2001), «Multiculturalidad y diversidad»; en Cuevas López, M., *et al.* (eds.), *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 95-98.
DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003), *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Ediciones Pirámide.

DOLZ, J. (1993), «La argumentación», *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 68-70.

DÖRNEY, Z. y A. MALDEREZ (2000), «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras»; en Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 173-187.

DURANTI, A. (1997), *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.

ELIAS, NORBERT, (1988), *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996), *Introducción a la Pragmática,* Barcelona, Ariel.

EVANS-PRITCHARD, E. (1987), *Historia del Pensamiento Antropológico*, Madrid, Cátedra.

FAIRCLOUGH, N. (1989), *Language and Power*, Londres, Routledge.

FAIRCLOUGH, N., y R. WODAK (1997), «Análisis Crítico del Discurso»; en T. A. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 367-404.

FIEDLER, F. E., T. MITCHELL, y H. C. TRIANDIS (1971), «The culture assimilator: an approach to cross-cultural training», *Journal of Applied Psychology*, 55, 95-102.

FISHER, A. (2001), *Critical Thinking: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

FREIRE, P. (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.

— (2000), *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

FROMM, E. (1978), *¿Tener o Ser?*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

GALISON, R. y PUREN, C. (1999), *La formation en question*, París, Clé International.

GARCÍA CANCLINI, N. (1997), «De cómo Clifford Geertz y Pierre Bourdieu llegaron al exilio», *Antropología*, 14, 3-21.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., M. GARCÍA-CANO TORRICO y A. GRANADOS MARTÍNEZ (1999), «El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación»; en García Castaño, F. J., y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta, 129-169.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., A. GRANADOS MARTÍNEZ, y R. A. PULIDO MOYANO (1999), «Reflexiones en diversos ámbitos de la construcción de la diferencia»; en García Castaño, F. J., y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta, 15-46.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., A. GRANADOS MARTÍNEZ, y M. GARCÍA-CANO TORRICO (1999a), «De la educación multicultural e intercultural a la lengua y la cultura de origen: reflexiones sobre el caso español»; en García Castaño, F. J., y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta, 81-128.

— (1999b), «Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de educación primaria»; en García Castaño, F. J., y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid: Trotta, 169-208.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ (eds.), 1999, *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., R. A. PULIDO MOYANO y A. MONTES DEL CASTILLO (1999), «La educación multicultural y el concepto de cultura»; en García Castaño, F. J., y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta, 47-80.

GEERTZ, C. (2000), *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York: Basic Books. [Edición original: 1983.]

— (2001), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa. [Edición original en inglés: 1973.]

GIDDENS, A. (1989), *Sociology*, Oxford, Basil Blackwell.

GINER, S., E. LAMO DE ESPINOSA y C. TORRES (eds.) (1998), *Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza Editorial
GONZÁLEZ DE ÁVILA, M. (2002), *Semiótica Crítica y Crítica de la Cultura*, Barcelona, Anthropos.
GOODENOUGH, W. H. (1971), «Cultura, lenguaje y sociedad»; en Kahn, J. S. (1975), *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales,* Barcelona, Anagrama, 157-248.
GRAY, J. (2000), «The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt», *ELT Journal*, 54 (3), 274-283.
GUASCH, O. (2001), «El plurilingïsme i la renovació de l'ensenyament de la llengua», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 9-21.
GUDYKUNST, W. B. (1993), «Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective»; en Wiseman, R. L., y J. Koester (eds.), *Intercultural Communication Competence*, Londres, Sage, 33-71.
— (1995), «Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: Current Status»; en Wiseman, R. L. (ed.), *Intercultural Communication Theory*, Londres, Sage, 8-58.
— (2005), *Theorizing about Intercultural Communication*, Thousand Oaks, California, Sage.
GUEST, M. (2002), «A critical "checkbook" for culture teaching and learning», *ELT Journal*, 56 (2), 154-161.
GUIJARRO OJEDA, J. R. (2004), *Transversalidad y educación axiológica en ELT: literatura, otredad y discursos de la diferencia*, Tesis doctoral, Universidad de Granada.
— (2006), «Enseñanza de la Teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras», *Porta Linguarum*, 6, 53-66.
GUILLÉN, C., A. I. ALARIO y P. CASTRO (1992), «Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa linguapax», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 83-91.
GUILLÉN DÍAZ, C., I. CALLEJA LARGO y M. L. GARRÁN ANTOLINEZ (2005), «Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita», *Porta Linguarum*, 3, 135-146.
HABERMAS, J. (1970), «Toward a Theory of Communicative Competence»; en Dreitzel, H. (ed.), *Recent Sociology, 2*. Londres, Collier-Macmillan.
HALL, E. T. (1959), *The Silent Language*, Garden City, Nueva York, Doubleday.
HARRIS, M. (1984), *La cultura norteamericana contemporánea: una visión antropológica,* Madrid, Alianza Editorial.
— (1994), *Vacas, Cerdos, Guerras y Brujas: Los enigmas de la cultura,* Madrid, Alianza Editorial.
— (1997), *Nuestra Especie,* Madrid, Alianza Editorial.
— (1998), *Antropología Cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
— (2000), *Teorías sobre la cultura en la era postmoderna*, Barcelona, Crítica.
— (2003), *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, Madrid, Siglo XXI.
HEATHCOTE, D. y G. BOLTON (2001), «La enseñanza de la cultura a través del teatro»; en Byram, M., y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 164-182.
HOIJER, H. (1974), «The Sapir-Whorf Hypothesis»; en Blount, B. G. (ed.), *Language, Culture and Society: a book of readings*, Cambridge, Ma., Winthrop Publishers, 120-131.
HUGHES. G. H. (1986), «An argument for culture analysis in the second language classroom»; en Valdes, J. M. (ed.), *Culture Bound,* Cambridge, Cambridge University Press, 162-169.

HYMES, D. (1972), «On communicative competence»; en Pride, J. B., y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondworth, Penguin, 269-293.

JACK, G. (2006), «An interview with Noam Chomsky», *Language and Intercultural Communication*, 6 (1), 92-105.

JAKOBOVITS, L. A. (1970), *Foreign Language Learning*, Rowly, MA, Newbury House.

JIANG, W. (2000), «The relationship between culture and language», *ELT Journal*, 54 (4), 328-334.

JIN, L. y M. CORTAZZI (2001), «La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?»; en Byram, M., y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press, 104-125.

JORDÁN SIERRA, J. A., *et al.* (2004), *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

KACHRU, B. B. (2001) «The Alchemy of English», En Burke, L., Crowley, T. y Girvin, A. (eds.). 2000. *The Routledge Language and Cultural Theory Reader* (pp. 317-326). Londres, Routledge.

KAIKKONEN, P. (2001), «Intercultural learning through foreign language education»; en Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen, y J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, Harlow, Essex, Pearson, 61-105.

KAPLAN, R. B. (1996), «Cultural thought patterns in intercultural education», *Language Learning*, 16, 1-20.

KEESING, R. M. (1974), «Theories of culture», *Annual Review of Anthropology*, 3, 73-97.

KELLY, L. G. (1969), *25 Centuries of Language Teaching*, Nueva York, Newbury House.

KIM, Y. Y. (1991), «Intercultural Communication Competence. A Systems-Theoretic View»; en S. Tingtoomey y F. Korzenny (eds.), *Cross-cultural Interpersonal Communication*, Londres, Sage, 259-275.

— (1995), «Cross-Cultural Adaptation. An Integrative Theory»; en Wiseman, R. L. (ed.), *Intercultural Communication Theory*, Londres, Sage, 170-193.

KIRBY, J. T. (1997), «Aristotle on metaphor», *American Journal of Philology*, 118, 517-554.

KLUCKHOHN, C. (1949), *Antropología*, México, Fondo de Cultura Económica.

KLUCKHOHN, F. y F. STRODBECK (1961), *Variations in value orientations*, Westport, Conn, Greenwood Press.

KOHLS, L. R. (1984), *Survival Kit for Overseas Living*, Nueva York, Intercultural Press.

KOHONEN, V. (2001), «Towards experiential foreign language education»; en Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen, y J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, Harlow, Essex, Pearson, 8-60.

KOHONEN, V., R. JAATINEN, P. KAIKKONEN y J. LEHTOVAARA (2001), *Experiential learning in foreign language education*, Harlow, Essex, Pearson.

KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

— (1995), «The privilege of the non-native speaker», *Conferencia Plenaria en la Convención Anual de TESOL*, Abril, Long Beach, California.

— (1998), *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press.

— (2001), «El privilegio del hablante intercultural»; en Byram, M., y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23-37), Madrid, Cambridge University Press.

KROEBER, A. L. (1917), «Lo Superorgánico»; en Kahn, J. S. (1975), *El Concepto de Cultura*, Barcelona, Anagrama, 47-95.

KROEBER, A. L. y C. KLUCKHOHN (1952), *Culture. A Critical Review of Concepts and Def-*

initions, Cambridge, Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University, 47, 1.

KUMPER, A. (2001), *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona, Paidós.

LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan.

LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1991) [Edición original: 1980, *Metaphors we live by,* Chicago, University of Chicago]. *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

LANTOLF, J. P. (1999), «Second culture acquisition: cognitive considerations»; en Hinkel, E. (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Nueva York, Cambridge University Press, 28-46.

LEKI, I. (1991), «Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies», *TESOL Quarterly*, 25 (1), 123-143.

LESSARD-CLOUSTON, M. (1997), «Towards an understanding of culture in L2/FL Education», tomado el 26 de julio de 2000 de *The Internet TESL Journal.* Sitio web: *http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Lessard-Clouston-Culture.html.*

LÉVI-STRAUSS, C. (1964), *El Pensamiento Salvaje*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica.

— (1980), *Antropología Estructural*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

— (2001), «Linguistics and Anthropology»; en Burke, L., T. Crowley, y A. Girvin. (eds.) (2000), *The Routledge Language and Cultural Theory Reader,* Londres, Routledge, 401-409.

LISTON, D. y K. ZEICHNER (1990), «Teacher Education and the social context of Schooling: Issues for Curriculum Development», *American Educational Research Journal*, 27 (24), 610-638.

LLACUNA MORERA, J. (1993), *Comunicación interpersonal: El efecto de Palo Alto*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Disponible en *http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_312.htm.*

LUSTIG, M. y J. KOESTER (1993), *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, Nueva York, Harper Collins College Publishers.

MAALOUF, A. (2001), *Identidades Asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.

MADRID, D. (1993) «Getting beyond the cliché? Cultural elements in teaching material»; en Fernández-Barrientos Martín, J. (ed.), *Proceedings of the International Conference of Applied Linguistics,* Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, 32-36.

— (2003), *Proyecto Docente y de Investigación*, Granada, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Granada).

MADRID, D. y N. MCLAREN (1995), *Didactic Procedures for TEFL.* Valladolid, La Calesa.

MADRID, D. y E. GARCÍA SÁNCHEZ (2001), «Content-based Second Language Teaching»; en García Sánchez, E. (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, Almería, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería, 101-134.

MAALOUF, A. (2001), *Identidades Asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.

MAESTRE ALONSO, J. (1983), *Introducción a la Antropología Social*, Madrid, Akal.

MALINOWSKI, B. (1931), «La cultura»; en Kahn, J. S. (1975), *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales,* Barcelona, Anagrama, 85-128.

— 1970, *Una teoría científica de la cultura*, Barcelona, Edhasa.

MARCELO, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU.

MARCO, A. (1998), «Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Lengua y Literatura»; en Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Horsori, 255-265.

MARTÍN MORILLAS, J. M. (1993), *Holistic Thinking and Educational Linguistics: Raising*

awareness of Cognitive-Cultural Interface through Cognitive-Axiological Reorientation, Comunicación Personal.
— (1996), *Remarks on the Contribution of Cognitive Anthropology to Educational Linguistics*, Comunicación Personal.
— (2001), «Developments in culture teaching theory»; en García Sánchez, M. E. (ed.), *Present and future trends in TEFL*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 293-320.
MARTÍN MORILLAS, J. M., y J. C. PÉREZ RULL (1998), *Semántica cognitiva intercultural*, Granada, Método Ediciones.
MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2002), «Ley de Calidad: Culpar sólo al alumnado del fracaso escolar y a sus familias». *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 79-85.
MATTELART, A. y M. MATTELART (1997), *Historias de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
MCLAREN, N., y D. MADRID (eds.) (1995), *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil.
MÉNDEZ GARCÍA, M. C. (2000), *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*, Jaén, Universidad de Jaén, Tesis Doctoral
MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Pearson Educación.
MÉNDEZ GARCÍA, M. C. y A. BUENO GONZÁLEZ (2005), «Sociolinguistic, Sociocultural and Intercultural Competente»; en McLaren, N., D. Madrid, y A. Bueno, *TEFL in Secondary Education*, Granada, Editoral Universidad de Granada, 472-514.
MERCIER, P. (1995), *Historia de la Antropología*, Barcelona, Península.
MEYER, M. (1991), «Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners»; en Buttjes, D., y M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevendon, Multilingual Matters, 136-158.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, Anaya.
MODIANO, M. (2001), «Linguistic imperialism, cultural integrity and EIL», *ELT Journal*, 55 (4), 339-346.
MORATA GARAVELLI, B. (1991), *Manual de Retórica*, Madrid, Cátedra.
MORGAN, C. (2001), «Encuentros interculturales»; en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press, 225-241.
MORGAN, L. H. (1877), *Ancient Society*, Nueva York, Henry Holt.
MUNBY, J. (1978), *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*, Cambridge, Cambridge University Press.
MUÑOZ, B. (1989), *Cultura y comunicación: introducción a las teorías contemporáneas*, Barcelona, Barcanova.
MYRKIN, V. J. (1987), «Texto, subtexto y contexto»; en Bernárdez, E. (comp.), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros.
NOSTRAND, H. L. (1974), «Empathy for a second culture: motivations and techniques»; En Jarvis, G. A. (ed.), *Responding to New Realities. ACTFL Review of Foreign Language Education, vol. 5*. Lincolnwood, Ill., National Textbook Company.
— (1978), «The "emergent model" applied to contemporary France», *Contemporary French Civilization*, 2, 227-294.

NUNAN, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
— (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
OBERG, K. (1960), «Culture schock: adjustment to new environments», *Practical Anthropology*, 7, 177-82.
O'CONNOR, J. J. y ROBERTSON, E. F. (2001), «Claude Elwood Shannon», *Mathematicians Biographies at The School of Mathematics and Statistics University of St Andrews, Scotland.* Tomado el 23 de febrero de 2003 del sitio web *http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/history/Mathematicians/Shannon.html.*
OLIVERAS, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
PAIKEDAY, T. M. (1985), *The Native Speaker is Dead!,* Toronto y Nueva York, PPI.
PALMER, G. B. (2000), *Lingüística Cultural,* Madrid, Alianza Editorial.
PANETTA, C. G. (ed.) (2001), *Contrastive Rhetoric revisited and redefined*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
PAPALIA, D. E. y S. WENDKOS OLDS (1987), *Psicología*, Madrid, McGraw-Hill.
PERELMAN, CH. y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989), *Traité de l"argumentation*, Bruselas, Université de Bruxelles (Edición en español: (1989), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos).
PÉREZ MARTÍN, M. C. (1996), «Linguistic and communicative competence»; en McLaren, N., y D. Madrid (ed.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, 313-344.
PÉREZ VALVERDE, C. (1994), «La importancia de los valores socioculturales en el aprendizaje de la lengua extranjera»; en Guerrero Ruíz, P., y A. López Valero (eds.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1)*, Murcia, Universidad de Murcia, 509-512.
— (1995), «Affective domain and target culture: two interrelated factors in the teaching of L2», *Greta*, 3 (1), 22-25.
— (2002a), *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
— (2002b), «Theatre in Education (TIE) in the context of educational drama», *Lenguaje y Textos*, 20, 7-19.
PIKE, K. L. (1954), *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, Glendale, CA, Summer Institute of Linguistics.
PINKER, S. (1994), *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*, Londres, Penguin.
PORTER, R. E. y L. A. SAMOVAR (1994), «An Introduction to Intercultural Communication»; en Samovar, L. A., y R. E. Porter, *Intercultural communication: a reader*, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing Company, 4-25.
PRODROMOU, L. (1992), «What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning», *ELT Journal*, 46 (1), 39-50.
QUINN, N. y D. HOLLAND (eds.) (1987a), *Cultural models in Language and Thought.* Nueva York, Cambridge University Press.
— (1987b), «Culture and Cognition»; en Quinn, N., y D. Holland (ed.), *Cultural models in Language and Thought,* Nueva York, Cambridge University Press, 3-42.
RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1974), *Estructura y función de la sociedad primitiva*, Barcelona, Ediciones Península.
RAJAGOPALAN, K. (1999), «Of TEFL teachers, conscience and cowardice», *ELT Journal*, 53 (3), 200-6.
RENDELL, L. y H. WHITEHEAD (2001), «Culture in whales and dolphins», *Behavioral and*

Brain Sciences, 24 (2), 309-324. Disponible en *http://www.bbsonline.org/documents/a/00/00/04/91/bbs00000491-00/bbs.rendell.html.*

RISAGER, K. (1994), «Cultural understanding in language teaching – Where now?», *Sprogforum*, 1, 7-13. Disponible en *http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr1/Risager1.html.*

ROBINSON, G. L. N. (1985), *Crosscultural Understanding*, Nueva York: Prentice Hall.

RODRIGO ALSINA, M. (1999), *Comunicación Intercultural*, Barcelona, Anthropos.

RODRÍGUEZ, J. C. (2001), *La norma literaria*, Barcelona, Debate.

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1999), «Errores didácticos en el diseño de los libros de texto: lengua y literatura en primaria», *Lenguaje y Textos*, 14, 19-28.

— (2001), «El estatus de la DLL»; en Perales, F. J., *et al.*, *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 83-94.

ROSSI, I. y E. O'HIGGINS (1981), *Teorías de la cultura y métodos antropológicos,* Barcelona, Anagrama.

RUIZ DE LOBERA, M. (2004), *Metodología para la formación en educación intercultural*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

RUIZ ROMÁN, C. (2003), *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*, Barcelona, Octaedro.

SAPIR, E. (1929), «The status of linguistics as a science»; en Burke, L., T. Crowley, y A. Girvin. (eds.) (2000), *The Routledge Language and Cultural Theory Reader,* Londres, Routledge, 395-400.

— (1954), *El Lenguaje,* México D. F., Fondo de Cultura Económica. [Edición original: *Language: An Introduction to the Study of Speech*, 1921, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich].

SARBAUGH, L. E. (1979), *Intercultural Communication*, Rochelle Park, NJ, Hayden Book Company.

SAVIGNON, S. J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.

SCHEFLEN, A. (1994), «Sistemas de Comunicación Humana», en Bateson, G., *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós.

SCHUMANN, J. (1978), «The acculturation model for second language acquisition»; en Gingras, R. (ed.), *Second Language Acquisition and foreign Language Teaching,* Arlington, VA, Center for Applied Linguistics.

SCOVEL, T. (1994), «The role of culture in second language pedagogy», *System*, 22 (2), 205-219.

SEELYE, N. (1993), *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Lincolnwood, Ill., National Textbook Company.

SERCU, L., M. C. MÉNDEZ GARCÍA, y P. CASTRO PRIETO (2004), «Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators», *Porta Linguarum*, 1, 85-102.

SHANNON, C. E. y W. WEAVER (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, IL., Illinois University Press.

SHORE, B. (1995), *Culture and Cognition*, Oxford, Oxford University Press.

SPERBER, D. (1995), «How do we communicate?»; en Brockman, J., y K. Matson (eds.), *How things are: A science toolkit for the mind*, Nueva York: Morrow. Disponible en *http://www.dan.sperber.com/communi.htm*, 191-199.

— (1996), *Explaining culture. A naturalistic approach*. Oxford, Blackwell.

SPERBER, D y L. HIRSCHFELD (1999), «Culture, cognition and evolution»; en Wilson, R, y F. Keil (eds.), *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp.cxi-cxxxii), Cambridge, Mass., MIT Press. Disponible en *http://perso.club-internet.fr/sperber/mitecs.htm*

SPERBER, D. y D. WILSON (1986), *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.

— (1995), *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.

STEINFATT, T. M. (1989), «Linguistic Relativity: Toward a broader view»; en Ting-Toomey, S., y F. Korzenny (eds.), *Language, Communication and Culture: Current Directions*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 35-78.

STERN, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

— (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

SUMMERFIELD, E. (1993), *Crossing Cultures through Film*, Yarmouth, MA, Intercultural Press.

TAVARES, R. y I. CAVALCANTI (1996), «Developing Cultural Awareness in EFL classrooms», *English Teaching Forum*, 34 (3), 18-23.

TAYLOR, H. D. y J. L. SORENSEN (1961), «Culture capsules», *Modern Language Journal*, 45, 350-354.

TOMALIN, B. y S. STEMPLESKI (1993), *Cultural Awareness*, Oxford, Oxford University Press.

TORRES SANTOMÉ, J. (2003), «Contexto sociocultural de la escolaridad», *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 20-24.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2001a), «Escritura y cultura: la retórica contrastiva», *Pragmalingüística*, 8-9, 313-330.

— (2001b), «Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua», *Lenguaje y Textos*, 17, 79-90.

— (2001c), «La Teoría de la Relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación», *Eúphoros*, 3, 221-232.

— (2001d), «Teaching Languages to Young Learners: Historical Perspectives»; en Madrid, D., *et al. European Models of Children Integration*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 135-144.

— (2001e), «Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural»; en Herrera Clavero, F., F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero, y J. M. Roa Venegas (coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 407-418.

— (2002a), «Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura», *Eúphoros*, 4, 11-22

— (2002b), *Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de Textos en Inglés y en Español*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada.

— (2002c), «Aprendizaje Cooperativo para la Enseñanza de la Lengua», *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32, 147-162.

— (2002d), «Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse», *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 103-120.

— (2002e), «Propuesta de utilización de modelos textuales definidos culturalmente para la enseñanza de la lectura en inglés y español»; en Hoyos Ragel, M. C., R. Gómez Gómez, M. Molina Moreno, B. Urbano Marchi, y J. Villoria Prieto (eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI: Actas del VI Congreso de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1065-1076.

— (2002f), «Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo», *Frecuencia-L*, 20, 7-11.

— (2003a), «Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education»; en Luque

Agulló, G., A. Bueno González, y G. Tejada Molina, (eds.), *Las lenguas en un mundo global,* Jaén, Universidad de Jaén, 101-111.
— (2003b), «Carta abierta sobre la interculturalidad», *Carabela*, 54, 167-175.
— (2005), «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua», *Porta Liguarum*, 4.
— (2006), «La cultura en l'ensenyament d'idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 39, 56-64.
TRUJILLO SÁEZ, F. y C. AYORA ESTEBAN (2002), «Estructura temática de las noticias de prensa sobre violencia doméstica: un ejercicio de análisis crítico del discurso»; en Trujillo F., y M. R. Fortes (eds.), *Violencia doméstica y Coeducación: un enfoque multidisciplinar*, Barcelona, Octaedro, 157-170.
TRUJILLO, F., J. TORRECILLAS y C. SALVADORES (2004), «Materials and resources for ELT»; en Madrid, D., y N. McLaren (eds.), *TEFL in Primary Education*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada, 409-441.
TRUJILLO SÁEZ, F. y M. A. ARIZA PÉREZ (2006), *Experiencias educativas en Aprendizaje Cooperativo*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
TSENG, Y. (2002), «A lesson in culture», *ELT Journal*, 56 (1), 11-21.
TUSÓN, J. (1984), *Lingüística*, Barcelona, Barcanova.
TYLOR, E. B. (1871), «La Ciencia de la Cultura»; en Kahn, J. S. (1975), *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*, Barcelona, Anagrama, 29-46.
VALDES, J. M. (ed.) (1986), *Culture Bound*, Cambridge, Cambridge University Press.
VAN DIJK, T. A. (1999), *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
— (2003), «La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad»; en Wodak, R., y M. Meyer, *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, Barcelona, Gedisa, 143-178.
VAN DIJK, T. A., S. TING-TOOMEY, G. SMITHERMAN y D. TROUTMAN (1997), «Discurso, filiación étnica, cultura y racismo»; en Van Dijk, T. A. (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 213-262.
VAN EK, J. y J. L. M. TRIM (1984), *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Project of the Council of Europe*, Oxford, Pergamon.
VELASCO, H. M. (1993), *Lecturas de Antropología Social y Cultural: La cultura y las culturas,* Madrid, UNED.
VEZ JEREMÍAS, J. M. (1996), «The Social context of EFL»; en McLaren, N., y D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, 15-38.
— (1998a), «Enseñanza y aprendizaje de las lenguas»; en Mendoza Fillola, A (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Horsori, 75-86.
— (1998b), *Didáctica del E/LE: Teoría y Práctica de su dimensión comunicativa*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
— (2000), *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.
— (2001a), *Formación en Didáctica de la Lenguas Extranjeras*, Rosario, Homo Sapiens.
— (2002a), «De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera: un punto de vista crítico», *Carabela*, 51, 5-25.
— (2002b), «The teaching of English as a foreign language: a European perspective», *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 9-16.
— (2002c), «Introducing a European dimension into EFL teacher education», *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 147-164.

— (2004), «La DLE: de hoy para mañana», *Porta Linguarum*, 1, 5-30.

VEZ JEREMÍAS, J. M., C. GUILLÉN, y C. ALARIO (2002), *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis.

VEZ JEREMÍAS, J. M. y M. GONZÁLEZ PIÑEIRO (2004), «Intercultural competence and the European dimension»; en Madrid, D., y N. McLaren, *TEFL in Primary Education*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada, 342-384.

VYGOTSKY, L. S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (1978), *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

WAHNÓN BENSUSAN, S. (1991), *Introducción a la Historia de las Teorías Literarias*, Granada, Universidad de Granada.

WARDAUGH, R. (1992), *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell.

WHITE, L. A. (1959), «El concepto de cultura»; en Kahn, J. S. (1975), *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales,* Barcelona, Anagrama, 129-156.

WHORF, B. L. (1939), «The relation of habitual thought and behavior to language»; en Carroll, J. B. (ed.) (1956), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf,* Cambridge, Ma., The Massachusetts Institute of Technology, 134-159.

— (1940), «Science and linguistics»; en Carroll, J. B. (ed.) (1956), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* Cambridge, Ma., The Massachusetts Institute of Technology, 207-219.

— (1941a), «Language, mind, and reality»; en Carroll, J. B. (ed.) (1956), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* Cambridge, Ma., The Massachusetts Institute of Technology, 246-270.

— (1941b), «Languages and logic»; en Carroll, J. B. (ed.) (1956), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* Cambridge, Ma., The Massachusetts Institute of Technology, 233-245.

WIDDOWSON, H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

— (1998), «Aspectos de la enseñanza del lenguaje»; en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Horsori, 1-22.

WIERZBICKA, A. (1992), *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configuration*, Oxford, Oxford University Press.

WILLIAMS, R. (1983), *Keywords*, Londres, Fontana.

WILSON, D. y D. SPERBER, En prensa. «Relevance Theory»; en Ward, G., y L. Horn (eds), *Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell. Disponible en *http://www.dan.sperber.com/relevance_theory.htm.*

WINKIN, Y (comp.) (1994), *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós.

WODAK, R. (2003), «De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos»; en Wodak, R., y M. Meyer, *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, Barcelona, Gedisa, 17-34.

WOLTON, D. (1999), *Sobre la comunicación*, Madrid, Acento Editorial.

ZARATE, G., A. GOHARD-RADENKOVIC, D. LUSSIER y H. PENZ (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz, Conseil de l'Europe.

ZEICHNER, K. (1992), *Educating teachers for cultural diversity*, Michigan, National Centre for Research on Teacher Learning.